

1137

A  
SZEGEDI  
TANÁRKÉPZŐ  
FŐISKOLA  
LAPJA

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

SZEGED, 1965. 5. évfolyam

1965 SZEP 10



4

SZÁM

A SZEGEDI  
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA  
folyóirata

\*

A szerkesztő bizottság elnöke:  
Csukás István

Tagjai:

Dobcsányi Ferenc, Csete József  
(Békés megye), Drien Károly,  
Gaál Géza, Jármay Éva, Kele-  
men Jánosné, Kincses Ferenc  
(Baja), Németh István, Riesz  
Béla, Szörényi József, Vida Zoltán  
(Csongrád megye) és Zentai  
Károly

Főszerkesztő:  
Németh István

\*

Szerkesztőség:  
Szeged, Tanárképző Főiskola  
Április 4. útja 6. szám  
Telefon: 51-87, 51-88, 51-89.  
Kiadja a Tanárképző Főiskola  
Szakszervezeti Bizottsága

Kiadásért  
a Tanárképző Főiskola igazgatója  
felelős

Előfizetés a Tanárképző Főiskola  
Szakszervezeti Bizottsága, Sze-  
ged, Módszertani Közlemények  
393—623 számú csekkzámlájára.  
Előfizetési díj egy évre 40,— Ft  
Megjelenik évente 5-ször

Műszaki szerkesztő Zentai Károly

Címlapot tervezte:  
FISCHER ERNŐ

Megjelent 2500 példányban

Szegedi Nyomda V. 65-5766

TARTALOM

Gazsó István: Számrendszerek az alsó ta- gozaton .....	237
Nagy Jánosné: Az elsőosztályosok bevezetése az ismeretszerzésbe .....	241
Ifj. Buda Imre: Tudatformálás és fogalmazás a 3. osztályban .....	245
Kovács Alajos: Játék a nevelés szolgáltatásban .....	248
Riesz Béla: A marxista dialektika módszere és a tanulói személyiség fejlődése .....	251
Veidner János: A programozott oktatásról (II. rész) .....	255
Somjai László: A szavak alaki elemzéséről .....	264
Olasz Géza: Néhány megjegyzés a csehszlovák alapfokú kilencéves iskolák földrajztanításáról .....	266
Major József: Az új 6. osztályos történelmi tankönyv .....	274
Tankönyv-vita .....	278
Műhely .....	285
Németh István: A térkép alapismereteinek tanításával kapcsolatos problémák az általános iskola 5. osztályában — Turai Kálmán: A történelem tanításának néhány problémája az 5. osztályban — Glózik Pál: A kislabdahajtás tanítása a gerelyhajtás oktatásának előkészítésére — Magi János: Az orosz nyelvű gyermeklevelezés megszervezése és hasznosítása az oktató-nevelő munkában — Győri Jánosné: Játékos figurák alkalmazása az első osztályban — Kadlicskó Magda: Az első problémáim — Harsányi László és Nozák István: Hogyan szervezzük az úttörő sportszakköröket? — Dr. Győry Gábor: Ipari televízió alkalmazása a tanárképzésben és a továbbképzésben — Szászfalvy László: A személyi és társadalmi tulajdon megbecsülése nevelés vizsgálata — Csillik László: Egy iskolai kiállítás — Révész Béla: Az élővilág 8. osztályos tanmenetének tervezése	

Szemle .....

312

## Számrendszerek az alsó tagozaton

Az alsótagozati számtantanítás gyökeres megreformálására irányuló tantervi javaslatok között igen gyakran felbukkan a nem tízes alapú számrendszerek ismeretetésének követelése. Aki ismeri annyira a számrendszereket, hogy ha nem is otthonosan, de magabiztosan végzi az alpműveleteket a nem tízes alapú számrendszerekben is, az nem csodálkozik ezen, hanem természetesnek találja, legfeljebb arra kíváncsi, hogy *mikor, mennyit és milyen módszerrel* taníthatnánk a számrendszerekről. Aki azonban keveset vagy semmit sem tud a számrendszerekről, az „fél” tőlük, s ezért — a maga szemszögéből tekintve jogosan — tantervi *maximalizmust* emleget, *nehézne*, *céltalannak* és gyakorlati szempontból nélkülözhetőnek, tehát *felteslegesnek* minősíti a velük való foglalkozást.

Hazánkban jelenleg még nem elég érettek a feltételek ahhoz, hogy a számrendszerek tanítását máról holnapra elrendelhetnék. Azonban bízunk benne, hogy ezen a téren öröndetes fejlődés mutatkozik, talán már néhány éven belül. Ennek előmozdítására szükség van — a jelenlegi tantervi és óratervi keretek figyelembevételével végzett — módszertani kísérletekre, a tapasztalatok kicserélésére, megvitatására, majd ezek nyomán újabb és újabb kísérletekre. Ehhez szeretnénk az alábbiakban néhány gondolattal hozzájárulni és közben válaszolni a fentiekben ismertetett kérdésekre és ellenvetésekre is.

A matematikában a számrendszerek mindjárt a kezdet kezdetén, a számlálásnál merülnek fel, azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy meddig számláljunk önállóan, külön számnevekkel; vagy ami ugyanazt jelenti, melyik számtól kezdve, melyikre alapozva kezdjük újra a számlálást. Az emberiség fejlődése során is így alakultak ki a különböző alapú számrendszerek. Különösen gyakori lett az ötös, tízes, tizenkettes és a húszas számrendszer, de volt példa hatvanasra is, (ha nem is mindig teljesen tiszta formában).

Ezt figyelembevéve, elképzelhető volna olyan számtantanítás is, hogy szimultán módon ismertetnénk meg a számolni tanuló gyermekekkel több számrendszert is, mindjárt az I. osztályban; majd az így megismert számrendszerek közül csak fokozatosan emelkedne ki, válna végül szinte egyeduralkodóvá a gyakorlatban legáltalánosabban használt tízes számrendszer. Annyi bizonyos, hogy aki ezen az úton ismerkedne meg pl. a tízesátlépéssel, annak az sokkal többet jelentene, mint egy olyan tanulónak, akinek a négyesátlépésről, nyolcasátlépésről, stb. kezdetleges fogalma sincs, mert élménye sem volt velük kapcsolatban. A számrendszerek szimultán módon való fenti ismertetése azonban sok-sok részlet problémát vet fel, (gondoljunk pl. az alapszámnál nagyobb számok irányára!), didaktikai szempontból is aggályos volna ez az út, hiszen a bonyolultból, sokrétűből kiindulva jutnánk el és állapodnánk meg

a megszokottnál, az egyszerűnél: a tízes számrendszernél. Jóval megnyugtatóbb valamelyik egyszerű megismerése után közelíteni meg a bonyolultat, (ami természetesen nem feltétlenül a tízes számrendszer). Ezért a szimultán módszer kipróbálását nem is javasoljuk, jelenlegi tantervünk sem tenné azt lehetővé.

Járható útnak látszik azonban a *kitérés* egyéb számrendszerekre is, a hagyományos módon megismertetett tízes számrendszerben való tájékozódás után. Ehhez feltétlenül konkrét, megfogható, könnyen rendezhető *tárgyak számlálásából kiindulva* fogjunk hozzá. Például számláltassunk meg a tanulókkal egy halom gombot, korongot, vagy pálcikát, (amik persze jelenthetnek mást is: gyümölcsöt, gyártmányokat, vagy akár katonákat is). Előbb végeztessük el a számlálást a tízes rendszerben, a szokásos módon: tízes csomókat (kötegeket) képeztetünk; azokból ismét tízes csomókat (kötegeket), stb. Eredményeinket rögzítsük a helyiérték-táblázatban, előbb csak vonások húzgalásával, majd számjegyekkel, pl. az alábbiak szerint:

Százas	Tízes	Egyes
4	5	6

A számlálásban vegyen részt az osztály minden tanulója, ők végezzék el az eredmény számbavételét is, tanító irányításával.

A tulajdonképpeni új most kezdődik:

— A szerszámokat (vagy egyéb termékeket) azonban nyolcasával csomagolták dobozokba. Azután nyolc dobozból töltöttek meg egy ládát, végül nyolc ládából állítottak össze egy szállítmányt — közölje a tanító. — Számoljuk ki, hány szállítmány, hány láda és hány doboz telik meg a 456 darabból! Hogyan fogjunk hozzá?

A tanulók hamar rájönnek, hogy ezúttal nyolcas kötegeket kell képezniük, azokból ismét nyolcas nagyobb kötegeket, stb. (Gyufásdobozokat is segítségül vehetünk a csomagolás bemutatására, ezzel — a 8 választása miatt — praktikus elrendezést mutathatunk be.) — Persze, könnyen kerülhet olyan tanuló, aki osztást javasol, azt dícsérjük meg és intsük türelemre, később erről is szó lesz, most nem sietünk annyira, ráérünk újra elrendezni a tárgyakat.

Eredményeink feltüntetésére készítsünk most is táblázatot! — mondja a tanító. — Mit írunk a rovatok fölé?

A beszélgetés folyamán kialakul, hogy ezúttal ez lesz a táblázat alakja és tartalma:

Néhány további kérdés és válasz:

— Mit mondhatunk erről a táblázatról?

(— Nyolcra vonatkozó. — Nyolc szerinti...)

Nyolc nyolcas	Nyolcas	Egyes
7	1	0

Nevezzük el nyolcas rendszerű táblázatnak. Eszerint minek nevezhetnénk el a régóta ismert táblázatunkat?

(— Tízes rendszerűnek.)

— Mit mondhatunk a nyolcas rendszerű táblázatba írt 710-ről?

(? ? Esetleg ilyen választ kapunk: — a számjegyek azt mutatják, hány nyolcszor nyolcas, nyolcas és egyes telik ki 456-ból.)

— Nevezzük el 710-et a megszámlált tárgyak nyolcas rendszerű számának. Írjuk ezt a továbbiakban így: 710. Ennek megfelelően mit mondhatunk 456-ról?

(— Ez a megszámlált tárgyak tízre vonatkozó, vagy tízes rendszerű száma.)

— Ezt is jelölhetnénk a szám mellé jegyzett „tíz”-zel. Mivel azonban a gyakorlatban legtöbbször tízes rendszerű számokat használunk, ezeknél mellőzzük a jelölést.

Ezzel máris kiléptünk a tízes számrendszerből. Találkoztak a tanulók a nyolcas számrendszerrel és egy nyolcas számrendszerben felírt számmal. A továbblépés előtt kíváncsiak, hogy rögzítsük elért eredményeinket. Ennek érdekében értelmeztessünk más nyolcas rendszerbeli számokat. Tegyük fel ilyen kérdéseket:

— Mit jelentene, ha a táblázatban 532-őt kaptunk volna?

— Mit adott volna 13? 31?

Az értelmezéshez nagy számokat is választhatunk, az átszámításhoz azonban csak kis számokat vegyünk. Közben használhatjuk az „alapszám” szót is, végül pedig megkérdezhetjük, hogy hány különböző számjegyre van szükség a nyolcas rendszerben a számok leírásához.

Miután így az egyik nem tízes számrendszerben annyira tájékozódunk, hogy a tanító vezetésével eligazodnak a tanulók, sor kerülhet más számrendszerekre is. Könnyen tárgyalható az 5-ös, 4-es, vagy 6-os számrendszer is. (Szemléltetésüket el ne mulasszuk! Ehhez bőven választhatunk kézbevehető anyagot a tanulók játékaik közül, készíthetünk játékpénzeket, csomagokat, kötegeket stb. a kereskedelemből, iparból, mezőgazdaságból vett tárgykörök illusztrálására.) A 3-as és a 2-es számrendszer ismertetését csak akkor vegyük sorra, ha már a tanulók szilárdan megvetették a lábukat a számrendszerekben. Itt ugyanis — a kis alapszám miatt — nagyon hamar kapunk sokszámjegyű számokat és ez könnyen megzavarhatja a tanulókat. Óvatosan haladjunk a 10-nél nagyobb alapszámú számrendszerek felé is, mert az új számjegyek bevezetésének szükségessége gondokat okozhat, bár éppen ez teszi igen érdekessé a kérdést.

Nagyjából vázoltuk a számrendszerek ismertetésénél követhető módszert. Ebből már kitűnik az is, hogy azt mikor alkalmazhatjuk. Az éveleji és évvégi ismertetések — ha megnyugtató a tanulók tudása a tantervi anyagban — szinte követelik, hogy egy kis újat is mutassunk közben a tanulóknak. Véleményem szerint mégis a legalkalmasabb időpont a számrendszerek ismertetésére egy új számkör ismertetése és a benne való tájékozódáshoz szükséges változatos gyakorlatok elvégzése után valamelyik óra; mielőtt még rátérnénk az új számkörben a műveletek végzésére. Tehát a 3. osztályban az 100-es számkör bevezetése után, 4. osztályban 10 000, vagy a 100 000 után. Később, a műveletek végzése során aztán néhány könnyű példát mutathatunk az összeadásra és kivonásra nyolcas, hatos, ... számrendszerekben is. Mindegy hangoztassuk, hogy ezt nem kötelező tudni, csak az érdekesség kedvéért mutatjuk. A jobban érdeklődőket buzdíthatjuk, hogy foglalkozzanak a 2-vel, 3-mal, 4-gyel való szorzással is, otthon, (az ilyen szorzásokat ugyanis összeadással könnyen ellenőrizhetik). Egy „talált” órán, amikor esetleg csak a tanulók töredéke van jelen, közösen összeállíthatjuk a szorzótáblát is valamelyik nem magas alapszámú számrend-

szerben. Az osztással való foglalkozást nem ajánljuk, minthogy ezzel csak a szorzás begyakorlása után volna érdemes időzni.

Ezzel, úgy véljük, feleltünk a „mennyit” kérdésére is. Keveset végezzünk, de azt alaposan, ez sokkal többet ér, mintha elsielve sokat mondanánk. Erre az alaposan végzett ismertetésre támaszkodva tanulóink legjobbjai már önállóan is képesek foglalkozni, játszodozni az új fogalommal, versenyeznek egymással, kérdésekkel állnak elő, különösen akkor, ha az óracleji számolásban mi is újra meg újra visszatérünk a számrendszerekre, vagy a velük való egyéni beszélgetések alkalmával kérdezzetjük őket. Csak ilyesféle kérdésekre gondolunk: Mit is jelent a 6-os számrendszerben leírt 23? Hányas számrendszerbeli alakja 15-nek 21? Melyik, a nagyobb szám: a nyolcas rendszerbeli 25, vagy a 7-es rendszerbeli 32? Hány különböző számjegy szükséges a számok leírására a 9-es rendszerben; a 12-es rendszerben?

Azzal a váddal is bátran szembenézhetünk, hogy a számrendszerek ismertetése maximalizmusra vezet. Mert ha így, mint ajánlottuk, tehát közvetlen szemléletre támaszkodva, szinte játszadozva jutunk el a nem tízes számrendszerekhez, odajutva pedig nem kergetünk délibábokat, hanem józan mértéket tartunk, a tanulók észre sem veszik, hogy valami nehezet tanultak, még csak lényegesen újat sem látnak.

Akkor tehát mit ér az egész? Van-e értelme ennyit is nyújtani? — Sokat ér. Feltétlenül érdemes gondolkoznunk azon és kísérleteznünk annak érdekében, hogyan végezzük legeredményesebben.

Aki csak a tízes számrendszerről tud, keveset tud a tízes számrendszerről, nem látja azt „kívülről” is. Olyan emberhez hasonlítható, aki a saját faluján kívül sohasem járt, nem is hallotta, hogy máshol mi van, hogy van.

Nyilvánvaló, hogy miként egy egyszerű fogalmat, pl. az öt fogalmát majd csak akkor ismeri meg a tanuló, miután annak kapcsolatát is látja a többivel, példánkban: ha az ötnél nagyobb számokat is ismeri, tudja, hogy 5 a tíz fele, a húsz negyede, a száz huszada, prímszám stb.; ehhez hasonlóan a számrendszerek létezésének, szerkezetének megismerése után látja meg igazán, miben is áll a tízes számrendszer, mit jelent a tízesátlépés stb. Csakis ez lehet az elsőrendű célja az alsó tagozaton a más számrendszerekbe való betekintésnek.

Ezen túlmenően azonban a számrendszerekkel való találkozás élménye olyan távlatokat is nyit a tanulók számára, amelyek fejlesztik az alkotó képzeletét, érdekességüknél fogva felkeltik az érdeklődését a matematika iránt, továbbá gyakorlati kérdések (mint pl. a modern számológépek működése elve) megértése iránt teszik fogékonnyá, majd alkalmassá. Ezzel, úgy vélem, válaszoltunk a várható fontosabb ellenvetésekre is.

*Irodalom:* A kérdés matematikai része egyszerű tárgyalásban megtalálható *Gazsó István: Matematika a tanítóképző intézetek I. évfolyama számára c. ideiglenes tankönyvben.* — Tankönyvkiadó, 1964.



## Az elsőosztályosok bevezetése az ismeretszerzés munkájába

Az elmúlt egy-két évben igyekeztem az 1. o.-ban a Tanterv által megjelölt átmeneti és előkészítő időszak munkáját úgy megszervezni, hogy a várható és a gyakorlat alapján már ismert problémákat megelőzzem, illetőleg minimálisra csökkentsem.

Mint 1. osztályos nevelőnek mindenkor az volt a problémám, hogyan vezesse be tanítványaimat az óvoda megszokott életrendjéből az iskolai oktatási folyamatba úgy, hogy az minél kevesebb zökkenőt jelentsen a gyermek életében, s ugyanakkor minél hamarabb megkezdhessem a zavartalan és eredményes munkát. Világosan látom az elmúlt évek tapasztalata alapján, hogy nem egyforma eséllyel indulnak e nagy feladat vállalására. Arra már a tavaszi szülői értekezleten felhívom a szülők figyelmét, hogyan készítsék elő gyermekeiket az iskolai életre. Az iskolai báb-szakkör vezetője felhasználja az ilyen alkalmakat, hogy a gyermekekkel — bábéledés keretében — megismertesse az új környezetet.

Az iskolába kerülés első nagy állomása mégis a tanévnyitó ünnepély. Igyekszünk ezt is maradandó élménnyé tenni az iskolába lépő gyermek számára.

Az első napokban látszólag nincs munkája a gyermeknek, mégis közös erővel ilyenkor alakítjuk ki azt a munkarendet, amelynek alapján egy-egy óra anyagát vagy egy témakört feldolgozunk.

A problémák az olvasás—írás tanítása kapcsán jelentkeznek a legszembetűnőbben, hiszen pl. a testnevelés játékos mozgásait valamennyi gyermek szívesen végzi, szeret énekelni még akkor is, ha talán hangja vagy hallása nincs is. Minden gyermek néhány dallal a tarsolyában érkezik az 1. o.-ba. A gyakorlati foglalkozások anyaga sem ismeretlen. A környező világban benne él, annak tudatos szemléléséhez segítik a környezetismeret órái. A számtani alapfogalmak elsajátítását célozzák a óvodai didaktikus játékok. A környezet szemlélése is önkéntelen számlálásra készíti a gyermeket.

Az olvasás—írás terén rendelkezik a gyermek a legkevesebb ismerettel. Ugyanakkor ennek birtokában tudja csak a további ismeretszerzési igényét kielégíteni. Igyekeztem úgy végezni a munkámat, hogy a gyermek is érezze: a következő nap feladatának teljesítéséhez mulhatatlanul szükséges az előző nap munkájának elvégzése. Ez a munka a tanévnyitó ünnepélyen kezdődött.

Az első hét munkájából azokat az órákat emelem ki, melyek a folyamatos előrehaladást mutatják meg. Vázolom röviden, miért és hogyan végeztem az első osztály ezen időszakának feladatát.

A tanévnyitó ünnepélyen egy báb jelenet szereplőit bemutatták: mi szükséges ahhoz, hogy valaki iskolába járhasson.

*1. nap.* Ugyanazoknak a báboknak a megjelentetésével idéztetem fel az előző napi mesét. A malacbáb látása alapján emlékeztetükbe idéződött a jelenetben alkalmazott elnevezés: „Töfi-Röfi.” Arra is emlékeztek, hogy Töfi-Röfit tegnap az udvaron látták. A komoly feladat most következett. Ki tudná elmesélni, mit tudott meg Töfi-Röfitől? *(A cselekmény számonkérése.)* A jelentkezőknek a kezébe adtam a bábót, és az állótábla mögül bábózva meséltek. Ez nagy élményt jelentett számukra, és felbátorította őket a mese folytatására való *önkéntes jelentkezésre*. Az első nap eredménye a gátlás nélküli megnyilatkozás volt, amely az emlékezőképesség felmé-

rését is szolgálta. Jutalomképpen bemutatkozott a két báb: Peti és Panni. A gyerekek is bemutatkoztak: hangosan és érthetően. Nagy meglepetéssel vették tudomásul, hogy valamennyiük táskájában ül egy Peti és Panni. Csodálkozva és érdeklődve nyúltak először a táskába az első könyvért. Az első nap valóban maradandó élményt nyújtott számukra.

A 2. nap munkájában a gyermekek a *számadás örömét* ismerték meg. Önállóan kellett kiválasztani az asztalon elhelyezett applikációs képek közül a mese szereplőit. Közben egy másik gyermek az előző napi mesét (A kismalac és a farkas) adta számon a bábfigurával. Az egyik tanuló a mese felében az évnnyitói báb jelenet meséljével folytatta. Nem zavartam meg, a gyermekek sem szóltak, de csodálkozó tekintettel figyelték. A mese befejeztével az osztály 75 %-a azonnal jelentkezésre nyújtotta a kezét. Felismerték a helytelen feleletet. Megindokolták, miért az. Ezt a felelő is észrevette, és utána helyesbítette feleletét. Azért nem állítottam le közben, hogy *ők vegyék észre*, mi a helytelen a feleletben. Másnap — a tiszta hangoztatás érdekében — külön feladatként figyeltük egymás *hangos és értelmes* beszédét.

Ahogy múltak a napok, úgy igyekeztem a fokozatosság elvét figyelembe véve a feladatokat növelni.

A 3. napon filmet vetítettem. (Hófehérke és a 7 törpe címűt.) Az óra feladatmegjelölése távolabbi célt is tartalmazott: „Azért vetítem ezt a mesét, mert később a könyvekben megtaláljátok, de akkor már Ti is el tudjátok olvasni. Most én olvasom.” Egyben *felkeltettem a vágyat*, hogy minél hamarabb megtanuljunk olvasni.

A *konkrét anyag* megfigyelését segítette a cselekmény képeinek szemlélése közben hallott szöveg.

Az *ellenőrzés* a *rögzítést* szolgálta. A mese egy-egy jelenetének — a képnymoda segítségével történő *rögzítése* — *alkotó aktivitásra* készítette a gyermekeket. Megemlítettem, hogy — ha majd megismerjük a betűket — betűnyomdánkkal mi is nyomtatunk szöveget. (Szülői értekezleten ajánlottam, hogy a legközelebbi játékvásárláskor a betűnyomdát vegyék meg gyermeküknek.) A másnapi számonkéréskor már a gyengébbek is kiérdemelték a mesenyomda használatát. Közben a gyermekek számfogalmait illetően is tájékozódhattam. Sok gyermek a mesében megjelölt 7 törpét nyomtatta a lapra. Ez jó megfigyelőképességet és bizonyosfokú számtani tájékozódást árult el. Egy gyermek a mesékép térbeli elhelyezéséről is meglepő biztonságot árult el. *Feladatul* a tv-mese, illetőleg a rádió esti meséjének megfigyelését kapták. Így szoktatom őket a házi feladathoz.

Ugyanaznap a színek és formák érzékelése közben nyílt lehetőség az *általánosításhoz* vezető út érzékeltetésére. Szemléltetésre felhasználtam az osztály felszerelését, a tanulók eszközeit, valamint — visszaemlékezés alapján — a látott színes film szereplőit. Az említett filmkocka újravetítésével ellenőriztünk. A kerek és szögletes forma megállapítása után kerestünk olyan tárgyakat, melyeknek alakja minden esetben ezt a formát viseli. A *gyakorlati alkalmazást* szolgálta a két forma felismerése és lerajzolása szabadon választott tárgy esetében. Csukott szemmel, tapintás útján is ismertek fel és különböztettek meg tárgy-formákat. Lépéssel alakítottak ki ilyen formákat az osztályban. Kapott zsinagból formálták meg a rajzolni kívánt alakot. Ilyen módon megfigyelő képességüket is fejlesztettem.

A 4. nap munkája már komolyan igénybe vette a gyermekek megfigyelő képességét, és *aktivizálásra* készítette őket. Beszámoláskor egynéhány gyerek a meseképet — az applikációs képek segítségével — a mágneses táblán alakította ki, miközben egy kis csoport a mesenyomdával dolgozott, ugyanakkor pedig egy másik csoport lejátszotta a cselekményt. A mesélő csoportot valamennyiüknek figyelniük kellett, hiszen az egész osztály különböző formában történő beszámolását ez a csoport írta



nyította. (Az ilyen kiscsoportos foglalkoztatást szükségesnek és alkalmazandónak tartom. A nevelőnek természetesen sokoldalúan meg kell osztania a figyelmét. Ennek az eljárásnak az a célja, hogy a gyengébbeket felzárkóztassa. Ügyelnünk kell tehát arra, nehogy az ellenkezőjét érjük el. A gyermeknek éppen ezért nem szabad észrevennie, hogy a más-más foglalkoztatási formába történő csoportosítás a képességbeli megkülönböztetésből adódik. Az önbizalom fokozása a célunk, s nem annak csökkentése.)

A „*Piroska és a farkas*” c. mesefilm közben a gyermekek nagyfokú figyelmére volt szükség, mivel — (ismert mese az óvodából:) — a látott filmkockák alapján ők meséltek. (Minden filmkockáról más gyermek számolt be.) Vetítés után különböző csoportosításokban applikációs képeket helyeztem a táblára. A gyermekeknek pillanatnyi szemlélés után kellett a látottakról és a megfelelő csoportosításról beszámolniuk. Majd egy-egy filmkocka pillanatnyi vetítése alapján számoltak be a szemlélt tárgyakról. Ugyanezen a napon a megfigyelés alapján történő felismerést szolgálta a természetben előforduló és ugyanannak a hangnak beszédünkben való felismerése. Pl. kinyitottuk az ablakot (:Szeles idő volt.:) Megfigyeltük a fák ágainak mozgása közben keletkezett hangot: fff (:Nem csak látjuk, de halljuk is; az érzékelés kölcsönhatásának észrevétele:) Ma erősebb a mozgás, erősebb a hang, (:az ok és okozat közötti kölcsönhatás megállapítása:) Hallottuk az elsuhanó autók motorjának berregését: rrr. Egy méhecske röpdösésének hangja: zzz (:üvegben:).

A bemutatott hangok felismerése a lassított beszédben (: — még nem emeljük ki:) — a szerzett ismeret alkalmazását jelentette.

Az 5. napon az „*Erdei iskola*” c. két festmény bemutatása azt tudatosította a gyermekekben, hogy az órákon feltétlen figyelem szükséges. Az egyik képen Mackó tanító bácsi magyaráz az erdei iskolában, Tapsi pedig hátat fordítva nem figyel. Ennek a figyelmetlenségnek a következményéről szól a másik kép: a betegen fekvő Tapsit Harkály doktor gyógyítja, az osztálytársak pedig az iskolai füzetből mutatják az ehető és a mérgező gombák képét. A mondanivalót saját iskolai magatartásukra vonatkoztattam. A festmények alapján (az erdei iskola tanulóit megneveztük) szógyűjtést végeztünk, majd rövid mondatokkal elmondták az eseményt.

Az „*Öreg néni őzikéje*” c. film vetítése közben megfigyelési gyakorlatokat végeztünk. „Most filmet vetíték egy erdei állatról, amelyet az erdei iskolából már ismertek. Majd nevezzétek meg! A továbbiakban mindig mondom, mi a feladatotok! A megfigyelési gyakorlat: Csak a látottak nevét kell elmondani, vagy azt, hogy mi történik, tehát a cselekményt, vagy egy-egy mozgás utánzását kell elvégezni, esetleges hangutánzást bemutatni. Más foglalkozások a *figyelem irányítását* célozták.

A 6. nap munkája szinte összefoglalta az egész hét foglalkozási anyagát, de ugyanakkor már egy vegyes típusú óra felépítését jelentette, ahol már komoly szerepet kapott a tényanyag elemzése. A Jancsi és Juliska c. film vetítése után nem következett megbeszélés, hanem azonnal feltettem a „Jancsi és Juliska és a mézeskalács-házikó” c. hanglemezt. A film ismert, a hanglemez ismeretlen. A gyerekeknek a lemezről hallott cselekményt és a betétdallamot kellett visszaadniuk. (A vizuális és az auditív hatást szét kellett választaniuk.) A bemutatott filmet az „*Erdei iskola*” c. festményhez kapcsoltam. Beszámoltam arról, hogy az erdei iskolában a tanulók farönkön ülnek. Meglevő ismereteik alapján elmondták, hogy a földön heverő rönk a favágók munkájának eredménye. Jancsi és Juliska édesapja is favágó volt. A lemez lejátszását követően kellett az eseményt visszaadni folyamatos sorrendben, a megfigyelés alapján. „Jutalmul” a visszaadott részt ismét lejátszottuk. Nem titkoltam, hogy ezzel egyben ellenőrizzük is feleleteik helyességét. Vigyáztam, hogy a lemezt a gondolategység lezárása után azonnal leállítsam. A másodszori lejátszáskor a vé-

gén együtt énekeltünk „a gyerekekkel”: „Nincsen többé boszorka, éljen Jancsi Juliska és a vidám gyerekek.”

Másnap reggel elmentünk az egyik második osztályba, és megnéztük, hogyan tanulnak az iskolások. Így végeztem első heti munkámat, hogy a továbbiakban legyen mire alapozni. A végzett munka ellenőrzését már most kiterjesztettem nemcsak a közös, de az egyéni feladatok teljesítésére is. Az új ismeret közlésére csak akkor térhetek át, ha az előző ismeretek szilárdságáról, a tiszta fogalmak kialakulásáról meggyőződtem. A szilárd fogalmak kialakításában nagyon jól felhasználhatók az audio-vizuális szemléltető eszközök. Egy hét munkájában főként ezt tartottam szem előtt.

A 6. nap munkáját a következő vázlat vetíti ki:

*Anyag:* A Jancsi és Juliska c. film vetítése; az esemény folytatása hanglemezről lejátszva.

*Feladat:* a) Mesélés zenei aláfestéssel. Az esemény és a betétdallam számonkérése.

A konkrét ismeret elemzése a gyermekek aktív bevonásával.

b) Felelősségvállalás a végzett munkáért. A megosztott figyelem fejlesztése.

*Szemléltetés:* Jancsi és Juliska c. diafilm

Jancsi és Juliska és a mézeskalácsházikó c. hanglemez.

*Óratípus:* vegyes

(A foglalkozást a figyelem biztosítása érdekében szerveztem.)

1. *Ellenőrzés:* Az előző napi anyag számonkérése: Erdei iskola c. mese (Képolvasással egybekötött mesélés.)

A következő időszak előkészítése, ahol már képolvasással kezdjük a munkát. A számonkérés módja: a) A mese elmondása emlékezetből. (A környezetismereti könyvben megtalálható. Otthon e képek alapján kellett elmesélni.)

(Az emlékezőképesség vizsgálata.)

b) Szógyűjtés: Képszemlélet alapján az állatok nevének felsorolása: nyúl, medve, róka, farkas stb.

c) Cselekvések megnevezése képszemlélet alapján: Mackó tanító bácsi magyaráz, Tapsi nem figyel stb.

d) A beszédkésztség fejlettségének vizsgálata:

Az erdei iskolában ülő egyik állatról filmet is vetítettünk. (Őreg néne őzikéje”). Az esemény elmondása közben megfigyelem a beszédtechnikát.

2. *Célkitűzés, problémafelvetés:* Az erdei iskolában a tanulók kivágott fatörzsön ülnek. Ezeket favágók vágják ki. Új filmünk két szereplőjének apja is favágó volt. Ott laktak az erdő szélén. Az erdei állatoknak az erdő az otthonuk, nem tévednek el. De nem mindenki ismeri úgy az erdőt. Ma egy mesét vetítünk. Figyeljétek meg a szereplőket és azt is, mi történik velük!

3. *Az új anyag feldolgozása.*

a) A „Jancsi és Juliska” c. diafilm levetítése. (A mesét ismerik az óvodából.)

b) „Jancsi, Juliska és a mézeskalácsházikó” c. hanglemez lejátszása. — (A gyermekek előtt ismeretlen.) Figyelemirányítás: Sok idő telt el, mióta Jancsiék eljöttek a mézeskalácsházból. Figyeljétek, mi történt utána. Közben a zenére is ügyeljétek! Aki jól figyel, az majd tudja velünk együtt dúdolni a dallamot.

Elemzés: az esemény visszakérdezése közben.

1. Újra tavasz lett.

2. A mézeskalácsházat keresték. Közben elvesztették az utat.

3. Az eső miatt Mackóéknál töltik az időt.

4. Felébredve meglátják a mézeskalácsházat.

5. Megszólal az erdei zenekar hangja.

6. A házban erdei büfét találnak.
7. NINCSEN TÖBBÉ BOSZORKÁNY.
8. Kezdődik az erőpróba, jutalmak kiosztása.
9. A többi gyerekért is elmennek. (Jobb a közös játék.)
10. Játsszunk mi is együtt!
11. A jó munka jutalma sátoztábor, nyári üdülés.

Általánosítás: Nincsen többé boszorkány. Ez csupán mese, nem valóság. Szívesen hallgatjuk, mert gyönyörködünk benne, és tanulunk belőle. Jancsi és Juliska nem figyelte meg jól az utat. Aki jól figyel, az nem tévedhet el.

4. *Az új ismeret elsődleges rögzítése:*

- a) A szöveg és dallam megtanítása.
- b) Az esemény elmondása, *ellenőrzés* visszajátszással. (Az elemző munka figyelembevételével minden egységet más gyermek mesél el. Ezt követően azonnal lejátsszuk azt a részt, ellenőrizve a felelet helyességét, s igazolva a felelő figyelmének értékét.)

5. *Az új anyag gyakorlati alkalmazása:*

- a) A dallam gyakorlása szöveggel együtt.
  - b) Eljátsszuk az eseményt.
6. Hf. Otthoni gyakorlás. Meséljék el szüleiknek, testvéreiknek! Tanítsák meg, és játsszák együtt!



ifj. BUVÁRY IMRE

Tanító, Budapest—Csepel. Rákóczi Általános iskola

## Tudatformálás és fogalmazás a 3. osztályban

Amikor új osztállyal elkezdtek ezt az évet, megkezdtek egy új tantárgy tanulását is, a fogalmazását. A 2. osztályban még nem szerepelt ez a tantárgy. Szerencsére az a kártnő, akitől átvetttem osztályomat, nem feledkezett meg arról, hogy a fogalmazás eredményes tanításához alapos előkészítő munkára van szükség. Erre a célra rengeteg alkalmat nyújtott a nyelvtan és helyesírás órája, ahol a gyermekeknek meg kell tanulniuk a helyes mondatalkotást, és ez már lényegében fogalmazás. Az olvasás-órák tartalmi összefoglalásai a gyermek lényeglátását fejlesztették, ami a fogalmazás tanításának ugyancsak lényeges feladata.

Minél jobban megismertem tanítványaimat, (napközis osztályról van szó!) és minél alaposabban tanulmányoztam azt a környezetet, amelyben élnek, annál problematikusabbá vált a tantervi feladatok megoldása. Nem a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség vagy az alkotó képzelet fejlesztése okozott gondot, nem is a szerkesztési és stílusbeli ismeretek gyarapítása, hanem tudatuk formálása. Alapkövetelmény ugyanis, hogy a gyermek úgy mondja el és úgy írja le az eseményeket (a közvetlen környezet, az otthon eseményeit), ahogyan azok a valóságban történtek.

Gyermekeim kellő előkészítést kaptak ugyan az előző nevelőtől, azonban a másik fontos nevelési tényező, a család sok esetben visszahúzó erőként jelentkezett. Eddigi életükben, fejlődésükben zavarva őket ahelyett, hogy boldog gyermekkorról gondoskodott volna.

Tanulóim nagyrésze „hátrányos helyzetben levő gyermek”, akiknek a nevelésével most végre, egy nagyszerű kezdeményezés folytán, alaposabban kezdünk foglalkozni országshoz. Sajnos a szociális körülmények területünkben, de kiváltképpen osztályom tanulóinál eléggé lehangolók. Jelentős azoknak a szülőknek a száma, akik állandóan italoznak. Milyen családi nevelésről lehet itt szó? Vagy lehet-e egyáltalán említést tenni erről? Mi lenne, ha gyermekeim szíve csak az otthoni tapasztalatokkal lenne tele, és ez sugározna, áradna munkájukból? Mikor a családokat sorra látogattam, rádöbbsentem, hogy sokféle szerepet kell átvennem. Azóta a gyermekeimet nevetni is tanítom. Kimondhatatlan örömmel tölt el, ha a sikeres munka után kitör belőlük a „Hurrá!”. Engedem. Sikerélmény váltotta ki. A derű és lelkesedés feltétele az eredményes munkának, az őszinte megnyilatkozásnak.

Egy óralátogatást követően igazgatóm azt az észrevételt tette, hogy „kedves és atyáskodó” vagyok a gyerekekhez. Valóban erre törekedtem, az otthon megteremtésére, amióta abban a kb. háromszor öt méteres, udvarra nyíló szobácskában egyik fiamat meglátogattam. Öten laknak itt. Egyik kislányom rendszeresen mulasztott igazolatlanul. Többször is meglátogattam a szülőket. Szoba-konyha lakásban élnek tizenegyen. A beszélgetésekből itt is, az előző helyen is kiderült, hogy a gyermek teher a szülőknél. Olyan szülő is volt, aki így nyilatkozott: „Hát tessék csak jó nagyot ütni a fejére, ha nincs észnél!” Azóta még szigorúan sem tudok ránézni erre a szegény kisgyerekekre. Igaz, elcinte egy kisé a határozottság rovására ment ez az „atyáskodás”, de azután sikerült megtalálnom a megfelelő magatartást és állandósítanom azt a légkört, amelyben felszabadultan közlik gondolataikat és őszintén feltárják szívüket. Magam is pontosan tudom, mi az, amire pedagógiai munkámat felépíthetem. Ilyen módon igyekeztem megközelíteni azokat a feladatokat, amelyekre a Tanterv utal:

„A fogalmazás tanításának az a feladata, hogy ... járuljon hozzá a környező világ egyre teljesebb és pontosabb megismeréséhez, ... a tanulók szocialista erkölcsi tulajdonságának formálásához” (T és u. 56. o.) Gyermekeim már sokat ismernek a környező világból, és elég sok hatás érte őket erkölcsi téren. Ezzel a feladattal kapcsolatban azt a nevelési célt tűztem ki magam elé, hogy az őket körülvevő világot a maga teljességében tudatosítsam bennük. Ne csak az otthon visszas valóságát lássák! Ne csak annyi jusson el a tudatukig az otthonból, és ne csak annyit ismerjenek a családról, amennyit naponta megjegyezhetnek, tapasztalhatnak, egy-egy borgőzös szóváltásnál vagy tettelegességnél! Vegyék észre ennek az állapotnak az indokait, de azt is, hogy nem csak ilyen tények szerepelnek környezetükben. Figyelmüket a jóra, a távolabbi célokra irányítom. Úgy akarom alakítani kicsi életüket, gondolataikat, hogy kialakuljon bennük a helyes ítélőképesség, állásfoglalás, a jobbat-akará, a jövőre vonatkozó szép elhatározás. A tananyag által nyújtott keretek kiválóan alkalmasak erre, pl. olvasókönyvünk anyaga, a környezetismereti órák családdal foglalkozó témái, a nyelvtankönyv példamondatai. Ennek a feladatnak a megvalósításához azonban a fogalmazás tanítása biztosítja a legjobb alkalmat.

Ebben az évben egyik feladatunk „Szóbeli és írásbeli gyakorlatok a lényeges és mellékes megkülönböztetésére, a mondanivaló elrendezésére, s befejező mondattal való kiegészítésére.” Ez a Tanterv feladatmegjelölése. Az említett nevelési feladat megvalósítására ez az anyag rész kiválóan alkalmas.

A környezetismeret c. tantárgynak a bevonulásával lényegesen könnyebb ennek a feladatnak teljesítése. Környezetismereti munkafüzeteinkben ilyen címek szerepelnek:

Kézi erővel hajtott háztartási gépek, Villannyal hajtott háztartási gépek, A mi családjunk, Az én otthoni kötelességeim, Az otthonról tanultak összefoglalása.

És ilyen kérdések, mondatok: „A hibás vezetékre hívd fel szüleid figyelmét!” „Mondd el, mit tesz érted édesapád, édesanyád!”, „Készíts árjegyzéket ruházatodról!”, „Ezentúl mivel teszel többet, hogy megmutasd szüleid iránti szeretetedet?”, „Ezt már én végeztem el.”.

Úgy gondolom, az ezek mögött meghúzódó nevelési lehetőségeket nem nehéz kiaknázni a fenti célok, a tanulók tudatának formálása érdekében.

Csatlakoznak ehhez az olvasókönyv „Az iskola és otthon életéből” c. fejezetének versei, olvasmányai: Fekete kenyér, Füstbe ment terv, A Molnár család, Meglepetés.

Ezzel a környezetismereti anyaggal és ezekkel az olvasmányokkal, versekkel párhuzamosan tanítjuk az elbeszélő fogalmazást.

A téma tehát már adott. Felelevenítjük az említett két tárgynak „a gyermek és a család”-ra vonatkozó kérdéseit. Beszélgetünk. Történetek, elbeszélések váltogatják egymást. Amióta együtt vagyunk, rászoktattam gyermekeimet arra, mondjanak el mindent őszintén. Meséljenek el olyan dolgot is, ami talán kellemetlen, amit mások jelenlétében nem mondanak el. Beszélgetéseink során napvilágot látott már ilyen beszélgetés is: „Én nem voltam sehol a szünetben. Nem is kaptam semmit. Anyuék azelőtt nagyon sokat veszekedtek. Volt, hogy anyut megütötte apu. Most elváltak. Apunál vagyunk a testvéremmel.”

Ez bizony nagyon szomorú történet. A gyermekeim némán, sajnálkozva hallgatták. Közben egy kéz a magasba lendült. Kíváncsi voltam, mi lesz ebből a hozzászólásból. A jelentkező megszólalt: „Úgy gondolom, talán jobb is, hogy ... szülei elváltak. Ha egyszer ilyen rosszul éltek. Legalább nem lesz otthon veszekedés.”

Egy másik jelentkező így vélekedett: „Biztos azért nem kaptál semmit, mert akik el akarnak válni, azoknak fizetni kell.” Kíváncsi voltam a gyerek állásfoglalására, ezért megkérdeztem, mi a véleménye: ha édesapjának több pénze lesz, vajon kárpótolja majd az ajándék elmaradásáért? A válasz nem késett. „Nem olyan fontos az ajándék. Most neki jobban kell a pénz. Én így is jól érzem magam. Bejártam a napközibe. TV-t néztünk, meg játszottunk sokat.” Meglepo volt a belenyugvás, de volt ebben már ítéletalkotás, véleménynyilvánítás is.

Természetes, ha ez a probléma így felszínre került, annak kellő előzménye is volt. Gyermekeim a szünetben is odajönnek hozzám, ha valami „zűr” van otthon. Ilyenkor éreztetem meg velük a közösségben való védettségüket, formálom, megfogalmazatom állásfoglalásukat.

Szerencsére az ilyen élmények ritkábbak. Ha azonban felszínre jutnak, nem szépítgetjük, nem takargatjuk őket. Próbálunk mindent megokolni, véleményt alkotni. Természetesen nem a szülő ellen. Ha csak egy cseppnyi pozitívumot fedezünk fel az ilyen esetekben, akkor azt kibontogatjuk, hiszen a gyermek szívesebben látja meg a jót.

Voltak nagyszerű élmények is bőven. Szívesen vállalkoztak arra, hogy ezeket le is írják. Ezt tanultuk meg ebben az évben. Megállapítottuk, hogy a felnőttek, édesapa és édesanya tervek, szabályok szerint végzik munkájukat, és ez ránk is vonatkozik. Mi is átgondoljuk, mit is akarunk leírni, mit akarunk szépen elmondani.

Aztán rátérünk az anyaggyűjtésre. Úgy irányítom ezt a munkát, hogy egy-egy élményből, eseményből a lényegyet ragadják meg, és állásfoglalásukban, ítéletalkotásukban kifejezésre jusszon a közösség érdeke. Egyik óráim előtt felírtam a táblára egy sajtóságot fogalmazást. Amikor bejöttek a gyermekeim, elolvasták, azután jót derültek rajta. Sorra vették a mondatokat: „Ez nem tartozik ide!” „Ennek semmi köze a fogalmazás címéhez!” stb. Áthúztuk, ami fölösleges. Közösén alkottuk meg a címnek

megfelelő mondanivalót, és ráhangolódtak a befejezésben kifejezett állásfoglalásra, erkölcsi érelemre.

Ha a sorrend volt helytelet, pl. a Takarítani segítetttem c. közösen megalkorott fogalmazásban, jót neveltünk az így létrejött visszas helyzeteken, és sürgősen helyreigazítottuk a rendetlenkedő mondatokat. Így jutottunk el a gondolatok helyes sorrendbe állításához, az időrend problémájához. Felhasználtuk a diafilmeket is. Nem maradt el a hatása egy-egy, a film közepéről vagy végéről előrehozott filmkockának sem. Sok-sok ötlet keletkezett a befejező gondolat keresése közben.

Alaposan megvizsgáltuk a frázisként odadobott mondatokat. Felismerték, ezekből mennyire hiányzik az őszinteség. Azt is megvitattuk, milyen helyes, ha pl. a kellemesen eltöltött szünet lelkiismeretes munkára ösztönöz bennünket.

Írásbeli fogalmazásnál rögzítettük ezeket a gondolatokat, azután megvizsgáltuk, hogy az osztály miként oldotta meg a feladatot. Munkánkat összevetettük az eddig elért eredményekkel. Gyengébb tanuló jól sikerült munkájának együtt örvendztünk. Eközben mindig bőven adódott alkalom a helyes, a szocialista szemléletmód formálásához. A javításra, megbeszélésre, tájékoztatásra szánt órán megbeszéltük a legjellegzetesebb hibákat is.



KOVÁCS ALAJOS

általános iskolai igazgató, Szeged

## A játék a nevelés szolgálatában

Az iskolában, a játszótéren, a napközi otthonban megfigyelt gyermekek két dologra hívják fel a figyelmet. Először, a tanulók nagy része nem tud játszani, mivel kevés játékot ismer. Másodsor, ez egyúttal arra is utal, hogy a pedagógusok nem ismerve a játék nagy nevelési jelentőségét, ennek következtében kevés játékot tanítanak.

A teljesség igénye nélkül, az előbb említett hiányosságok megszüntetése céljából a játék elméletéről, lélektani vonatkozásairól és a játék fajtáiról kívánok megemlékezni.

Szeretném, ha ezáltal a tudatosan játszó pedagógusok és az önfeledt vidámsággal játszó gyermekek számát növelhetnénk.

Minden egészséges gyermek szeret játszani. Azonban egyéniségüknek megfelelően egyik a kevés mozgással, a másik a sok mozgással járó játékot szereti, a harmadik magában, a következő, társakkal szeret játszani. Ezek alapján különböző játszótípusú gyermekekről beszélhetünk.

A különböző jellegű játékok más-más nevelési eredményt biztosítanak. Ezért a különböző játszótípusú gyermekeket meg kell figyelni, kinél milyen készséget, jellemvonást kell kifejleszteni vagy erősíteni. Ismerve az egyes játékok speciális nevelő hatását, a gyermekek egyéniségéből hiányzó vonások kialakítását biztosító játékformákat és fajtákat kell összeválogatnunk. Ha egy gyermekközösség több tagjánál a közösség iránti közönyösséget tapasztaljuk, versenyszerű csapatjátékokat kell játszani. Ahol az aprólékos pontosságot, türelmet hiányoljuk, ott a szereléssel járó alkotó játékok kerüljenek előtérbe.

Hogy ezt a formáló erőt, eredményt biztosíthassuk, ismerni kell a játék szerepét, hatását a nevelésben.

A játékban a gyermekek egyéni sajátosságai nyilatkoznak meg, éppen ezért a játszó gyermekek megfigyelése a nevelés és megismerés szempontjából egyaránt fontos.

A játék természetes nevelőeszköz a gyermek fizikai, erkölcsi, érzelmi és értelmi fejlődésének irányítására. A gyermek sokoldalú fejlődését segíti elő. Fejleszti az ügyességét, erejét, állóképességét, gyorsaságát, találékonyságát, önállóságát, tettejét, kitartását, határozottságát stb.

A játék fontosságát a nevelésben már az ókori népek is felismerték. A görögöknél Sokrates, Platon, Aristoteles, a rómaiaknál Seneca és Quintiliánus alkalmazza elméleti pedagógiai

utasításaiban. A nyomdokaikon haladó Fröbelnek köszönhetjük, hogy a játék a gyermek-nevelés tényezőjévé lett.

A játék értelmezésére, több elméletet állítottak fel. Már maga a játék fogalma is sok vitát és eltérő véleményt eredményezett. Egyik meghatározása: A játék olyan szabad tevékenység, amelyet önmagáért élvezünk. Ennél jóval többet mond egy másik megfogalmazás: A játék a tevékenységnek az a formája, amelyet szubjektíve pozitív emóciók jellemeznek, objektíve az ismereteknek és a készségnek elsajátítására szolgál, és nincs zárócelekvés jellege.

Minden nép gyermekeinek bizonyos játékkészlete van, amely az egyetemes játékkincs szerves része. A játék indítója minden gyermekben — bármilyen nyelven beszéljen — ugyanaz, s a játék tevékenység is azonos lelki folyamatokkal jár.

A perzsiai Susában ásatások során i. e. 1100-ból négy keréken guruló deszkalapra szerelt kis mézkő állatok kerültek elő. A mai falovacskák elődei. Az ókori görög gyermekek, a mai gyerekekhez hasonlóan csörgővel, labdával, vesszőparipával játszottak. Kedves játékkuk a kockavetés volt. A mi gyermekeink ugyanazt kavicsal, tengeri szemekkel, gubaccsal játszátk. De ugyanezt játszátk az afrikai néger törzsek gyermekei is. A kislányok legkedvesebb játéka minden korban a babázás volt, amit a történelem előtti korból fennmaradt fa- és szövet-babák igazolnak.

Egyetemes jellemzője a gyermekeknek, hogy vonzódnak az állatjátékokhoz. A régi egyiptomi kisgyermek krokodilus alakcskával, a magyar gyermek lovacskákkal játszik.

Bizonyos nemzeti jellegű játékok is kialakulnak az életmódnak, bizonyos hagyományoknak, szokásoknak megfelelően. Gondoljunk csak a felszabadulás előtti gyermekekre, milyen szívesen lovagoltak karddal és huszárcsákóval hintalovukon.

A hagyományos játékcincset egyik gyermeknemzedék a másiktól veszi át. A játéktárgyak a korszellemnek megfelelően igen nagy változásnak vannak kitéve, viszont állandó jellegű játékmotívumok is vannak.

Közismert tény, hogy a gyermek, a bonyolult játékokban nem leli örömét. A drága játékok hamar sutba kerülnek. Az egyszerűbb játék hathatósabban foglalkoztatja a képzeletét, utánozó ösztönét. A kisgyermek minden keze ügyébe kerülő tárgyból játékot tud „fabrikálni”. Alátámasztja ezt Goethe is: „A gyermek mindenből, mindent tud csinálni.” Vonatkozik ez környezetének tárgyaira és nyelvi készleteire egyaránt. Bizonyítja ezt az ún. mondókás játékok, amelyek minden nép gyermekeinél fellelhetők.

A gyermekpszichológia a játékra jellemző ismertető jegyeket az alábbiakban foglalja össze:

1. A játék örömet okoz, mert kellemesnek találják és pozitív emóciók kísérik. A pozitív érzelmeket fejleszti: örömet, jókedvet. Altala a negatív érzelmeket lefaraghatjuk: dühösséget, haragot.

2. A tanulás szolgálatában áll. A gyermek ismeretekre tesz szert és kifejlődnék különböző készségei. Elősegíti a rendezett akaratú mozgások keletkezését. A játék legkorábbi formájában kimutatható a tanuló, a gyakorló jelleg. „A játék a gyermek útja a világ megismerése felé, amelyben élnek és amelynek megváltoztatására hivatottak”, — mondta Gorkij.

Az értelmet nevelí: a játék felfogása, a szabályok bevéssése a gyermek tudását növeli. A megfigyelőképességét, a gondolkodását, az emlékezetét erősíti.

3. A játéknak nincs zárócelekvés jellege. A gyermeki játék többnyire nem meghatározott célú. Ez az egyik lényeges ismertetőjegy, amely a játékot a munkától megkülönbözteti.

Ez az idősebb gyermekek némely játékára nem érvényes. A fémépítő szekrényből darut készítő gyermeknek határozott célja van. A tevékenységének ezt a formáját alkotásnak nevezzük. Az alkotás a játékból a munkához való átmeneti forma.

A játék a kommunista erkölcs fontos nevelőeszköze is:

1. A szocialista erkölcsöt alakítja ki. Egy mindenkiért, mindnyájan egyért.

2. Új viszonyt alakít ki a társadalmi tulajdonhoz. Minden sportszer a tanulókat szolgálja, tehát azok óvása a közösség érdeke.

3. Újszerű fegyelemre nevel. Kölcsönös, önkéntes, tudatos alkalmazkodás társaihoz, a közösséghez.

A játék általános mozgásanyaga a futás-dobás mozgáselemeiből tevődik össze. Ezekből alakul ki minden, az egyszerű iskolajátékoktól a bonyolult sportjátékokig.

A játékfajták csoportosítására többféle szempontból soríthatók. Legalkalmasabbnak és legkorszerűbbnek látszik a Bély—Janisch-féle összeállítás:

1. *Mozgás nélküli játékoknál* főleg értelmi funkciók adják a tartalmat. Ide soroljuk a társas- és szerencsejátékokat.

*Társasjátékok* a közösségi élet egyik megnyilatkozási formája. Döntők az értelmi funkciók. Ilyenek a sakk, malmozás, dupla vagy semmi stb. *A szerencsejátékok* eredményét főleg a véletlen határozza meg. Pl. A különböző kártyajátékok, a kocka, a rulett, a totó, a lottó stb.

2. A másik nagyobb játékcsoport a *mozgásos játékokból* tevődik össze. Tartalmukat döntő mértékben a mozgások alkotják. Több alcsoportra oszthatók.

a) *Ösztönös játékok.* Végrehajtásuk nem célirányultsággal történik. Ilyenek a már említett funkciójátékok az első életév végéig.

b) *A tudatos játékok.* Ezeknél a konkrét játékcél elérése érdekében mozgásos tevékenység történik. Igen sok alcsoportja van:

*Alkotó játékok.* A kisgyermek utánzó és alkotó megnyilatkozásai. Jelentős szerepe van a képzeletnek. Fikciós játékoknak is nevezhetjük.

*Mondókás és énekes játékok.* A gyermekek egymástól tanulják el, de maguk is találhatnak ki ilyeneket. Leginkább az érzékszervek és alapvető készségek fejlődését segítik elő. Ide tartoznak a golyókkal, kockákkal, mesével, mondókával, énekekkel stb. kapcsolatos tevékenység.

*Sportjátékok.* A nemzetközi szabályokkal rendelkező páros és csapatjátékok. Legfontosabbak a *kézi-, kosár-, röplabda játékok és a labdarúgás.*

*Testnevelési játékok.* A testnevelés és sportoktatás különböző területein alkalmazzuk: iskolában, katonaságnál, üzemekben stb. Ez megint több alcsoportra oszlik:

*Tantermi játékok.* Kényszerhelyzetből alakultak ki. Kis mozgással, inkább erőfejlesztéssel és értelmi funkciókkal járnak.

*A tornatermi és szabadtéri játékok.* A játékok legnagyobb csoportja. Nagyobb, összetett mozgással játszhatók.

*Labda nélküli játékok.* Ide tartoznak a futó-, fogó- sor-, váltó és küzdő játékok. Mivel párok és csapatok játsszák, a versenyszellem és a közösségi erkölcsi vonások kialakítása a fő értékük.

*Labdajátékok.* Küzdelemmel járnak. Pszichofiziológiai felkészültségükkel testi és szellemi vonalon fejlesztenek. Készségeket alakítanak, képességeket növelnek. Tartalmi értékük igen nagy. Alcsoportjai a *labda-versenyjátékok, a labdamérkőzések, a könnyített sportjátékok.*

A játékok megválasztásánál először az adott közösségben vagy egyes gyermekekben kialakítandó készség, jellemvonás meghatározása a fontos. Utána a játékok tartalmi hatását figyelembe véve, magát a játékformát választhatjuk ki.

A nevelő kísérije figyelemmel a gyermekek játékát, de tevékenysége főleg csak abból álljon, hogy a játék számára a legkedvezőbb viszonyokat hozza létre: mert a túlságos aktív beavatkozás könnyen veszélyezteti a játék szabadságjellegét. Ez esetben pedig a gyermekek játékkedve eltűnik.

Maguk a játékszerek mozdítsák elő a gyermek spontán tevékenységét és táplálják leleményességét. A játéktárgy legyen egyszerű, a már említett okok miatt. Ne legyen egyszerre sok, mert a benyomások sűrű váltakozása a figyelmet megosztja, és a gyermek kapkodó, felületes lesz.

Mindezek figyelembevételével sikerrel teszünk eleget Montessori felhívásának, hogy az iskola aknázza ki a játék nevelő értékét.

## IRODALOM:

Tanterv és Utasítás, 1952.

Tanterv és Utasítás, 1962.

Testnevelési gyakorlatok. Tanfolyamok részére.

Testnevelési elméleti ismeretek. Tanfolyamok részére.

Bély Miklós: Törnaelmélet. Kézirat.

Bély Miklós: A testnevelés elméleti ismeretei.

Bély M.—Janisch Gy.: Testnevelési játékok. Kézirat.

Az elemi népoktatás Enciklopédiája.

Novikov: A szovjet testnevelés alapjai.

Kairov—Goncsarov—Jeszipov—Zankov: Pedagógia.

Torna alapismeretek oktatók és segédoktatók számára.

Vezérfonal a testnevelés és sport kérdéseinek tanulmányozásához.

Krjacsko: Hogyan sportolnak a Szovjetunióban.

Dr. G. Clauss—Dr. H. Hiebsch: Gyermekekpszichológia.



## A marxista dialektika módszere és a tanulói személyiség fejlődése

Az általános iskolai oktató-nevelő munka központi feladata, alapvető célkitűzése a tanulói személyiség formálása, fejlődésének, kibontakozásának biztosítása. Ezen társadalmi igényből adódó nevelési cél megvalósításának egyik alapvető feltétele: a tanulói személyiség fejlődésében történő megismerése.

A személyiségfejlődést összefüggő, egységes folyamatnak kell tekintenünk. A tanulói személyiség-struktúra az iskoláskort megelőző újszülött-, csecsemő- és kisgyermekkorú struktúrára épül, ugyanakkor alapjául szolgál a későbbi fejlődési szakaszoknak, az ifjú- és felnőttkori személyiség-struktúrának. A tanulói személyiség vizsgálatát nem szakíthatjuk ki a személyiségfejlődés egységes folyamatából, hanem az összefüggő fejlődési folyamatra érvényes általános törvényszerűségeket kell az adott fejlődési szakasz vizsgálatánál sajátosan alkalmaznunk.

Mivel a személyiség fejlődése a marxista dialektika törvényszerűségeinek megfelelően megy végbe, a személyiség értelmezésénél, bármely aspektusból történjék is az, nélkülözhetetlen a marxista dialektika törvényszerűségeinek felismerése, annak alkalmazása, a pszichológiai és pedagógiai kutatás módszertani alapelveként is.

A dialektikus módszer alapelvei, — a dolgok és jelenségek összefüggése és kölcsönhatása; a mozgás, változás, fejlődés törvénye; a mennyiségi változások átcsapása minőségi változásokba; az ellentétek egysége és harca —, minden tudományos módszer általános alapjait képezik.

A dialektika törvényei sajátosan alkalmazhatók a személyiség fejlődésére. A személyiség dialektikus fejlődése megfelel a személyiség dialektikus determinista értelmezésének. A személyiséget a környező világhoz, a társadalmi környezethez, más emberekhez való viszonyai határozzák meg. A külvilág és a személyiség kapcsolatában az összefüggés és a kölcsönhatás törvénye érvényesül. A külvilág az elsődleges, ugyanakkor a személyiség, így a tanulói személyiség is nemcsak tárgya ennek a ráhatásnak, hanem cselekvő részese, a külső okok belső feltételeken keresztül hatnak, egymással kölcsönhatásban vannak. (16.—325.)

A „külső” és a „belső” összefüggésének és kölcsönhatásának megértéséhez ismernünk kell a pszichikus fejlődés folyamatának fő tényezőit, amelyek egymással kölcsönhatásban meghatározzák az adott személyiség fejlődé-

sének menetét. Ezek a fő tényezők: környezeti és nevelési tényezők, valamint anatómiai-fiziológiai tényezők.

A természeti és társadalmi környezet *nem* fogalmába tartozik a nevelés mint faj fogalom. A társadalmi, környezeti feltételek egyrészt „a nevelés mint a gyermek személyiségét kialakító céltudatos, tervszerű és szervezett tevékenység” (közvetlen és közvetett nevelőhatások), másrészt a *spontán hatások* (különböző, sokszor negatív környezeti hatások) útján hatnak a személyiség fejlődésére. (1) A nevelés, oktatás és képzés mint „külső ok” elsődlegesen hat a „belső feltételekre”, a tanulói személyiség adott struktúrájára, személyisége egészének fejlődésére.

A személyiség viszonya a környezeti hatásokhoz, beleértve a nevelést is, sajátos. Ez a sajátosság nem más, mint a környezet és a személyiség kölcsönhatása, a személyiség fejlődésének dialektikus determináltsága. A tanulói személyiség vonatkozásában, a tanulói nevelés-oktatás-képzés során *aktívan* sajátítja el a fejlődéséhez szükséges ismereteket, jártasságokat és készségeket, aktívan fejleszti képességeit, személyisége egészét, *tevékenysége* folyamatában fejlődik és *tevékenységével maga is hat a környezetére*. Ez a kölcsönhatás a fejlődés során egyre magasabb szinten valósul meg. A szocialista pedagógiában éppen azért tulajdonítunk olyan nagy jelentőséget a *tanulói aktivitás elvének*, hiszen a tanulói személyiség fejlődésében, a „fejlődés” (önkibontakozás tevékenység útján) és a „nevelés” egymással elválaszthatatlan kapcsolatban van, s ez a kapcsolat *aktív tevékenységben valósul meg*. Ebben a kölcsönhatásban a nevelés előfeltétele a fejlődésnek és fordítva, a fejlődés nemcsak eredménye a nevelésnek, hanem feltétele is. Mivel a személyiség a cselekvésben és a tevékenységben fejlődik, a tanulói személyiség vizsgálatánál a külső hatásokat a belső feltételekkel kölcsönhatásban, a tevékenységgel és a cselekvéssel összefüggésben kell vizsgálnunk.

A környezeti hatás fogalmába a céltudatos nevelésen kívül számtalan tényező tartozik, ezek szerepének tisztázását a jelen cikk keretei nem teszik lehetővé.

A nevelési, környezeti tényezők a személyiség fejlődése vonatkozásában elválaszthatatlanok a személyiség anatómiai-fiziológiai adottságaitól. Az anatómiai-fiziológiai struktúra az adott személyiség fejlődésének biológiai alapját képezi. Ezzel a kérdéssel, mint

fejlődési tényezővel nem kívánok részletesebben foglalkozni, csak annyiban, hogy az anatómiai-fiziológiai adottságok, mint belső fiziológiai feltételek biztosítják a környezettel való egyensúly megteremtését. Az idegrendszer egyrészt visszatükrözi a szervezetet érő külső ingerhatásokat, másrészt szabályozza a szervezetnek a környezet által kiváltott reakcióit. Az idegrendszer fejlődése szorosan összefügg a személyiség fejlődésével. Az agykérgi működés révén létrejövő feltételes reflexek alapvető szerepet töltenek be a személyiség fejlődésében. Az idegrendszer nagyfokú plaszticitása teszi lehetővé, hogy a környezettel, elsősorban a neveléssel kölcsönhatásban, annak eredményeként kialakulhasson a dinamikus sztereotípiák bonyolult rendszere, ezzel összefüggésben fejlődjenek a személyiség képességei.

Bármely pszichikus jelenség vizsgálatánál azt tapasztaljuk, hogy ha nem is determinálón, de alapvetően meghatározza a tudat tevékenységet az adott anatómiai-fiziológiai struktúra. A külvilággal való kölcsönhatás forrásai a különböző ingerek, amelyek annyiban determinálóak, mint „külső okok”, amennyiben a negatív indukció (bizonyos külsőbértéken túl) felerősíti, kiemeli ezeket a külső ingereket. A külvilág különböző ingerei nem állanak lineáris összefüggésben az érzékszervi ingerületekkel. Az inger mint „ok” és az ingerület mint „okozat” összefüggése, objektív folyamatok összefüggése. Ebben az összefüggésben az egész anatómiai-fiziológiai struktúra szerepet játszik. (2)

A személyiség dialektikus determinista fejlődését igazolja, hogy inger-szegény környezetben a személyiség fejlődésében visszamarad, s ugyancsak visszamaradás mutatkozik a fejlődésben vagy nincs fejlődés, ha az anatómiai-fiziológiai struktúra veleszületett vagy később keletkezett ártalmak következtében alig vagy egyáltalán nem képes a külvilág ingereit realizálni.

Összegezve a személyiségfejlődés fő tényezőinek szerepéről elmondottakat: a személyiség szakaszos fejlődése a környezettel (neveléssel) kölcsönhatásban valósul meg, bizonyos társadalmi életformában alakul, s tevékenységével, amelyben megnyilvánul személyisége egésze, maga is formálja környezetét. Mivel a személyiség fejlődésében alapvető a társadalmi életforma, a személyiség sajátos összjellegét figyelembe véve — a „külső” és „belső” összefüggése és kölcsönhatása —, a személyiség sajátos társadalmi formáció.

A társadalmi és történeti létfeltételek mindenekelőtt a személyiség általános beállítottságát, irányultságát határozzák meg, amely „az ember világnézetében, szükségleteiben, érdeklődésében és ideáljaiban jut kifejezésre.” (9.—446.)

A tanulói személyiség vizsgálatánál mind ezeket a tényezőket a marxista dialektika alaptörvényeinek megfelelően az egyén összjellegében, a pszichikus folyamatok, pszichikus állapotok és a személyiség tulajdonságainak kölcsönhatásában és fejlődésében kell vizsgálnunk. „*Pszichikus folyamatokon* a valóság tükröződésének közvetlen, dinamikus tevékenységét és a valósághoz való viszonyulást kell értenünk.” (11) A pszichikus élet kiinduló jelenségei a pszichikus folyamatok, amelyek a valóság visszatükröződését, az ismeretek, jártasságok, készségek és képességek az élettapasztalat kialakulását biztosítják. A tanulói személyiség fejlődése folyamán fokozatosan alakulnak ki az adott személyiség viszonylag állandó sajátosságai, a személyiség tulajdonságai. Rubinstein a *személyiség tulajdonságain* olyan stabil (de nem változatlan) képződményeket ért, amelyek az adott személyiségre jellemző tevékenységi és viselkedési szintet biztosítják. (15.—955.) Az eredményes oktató-nevelő munka feltételezi a tanulói személyiség irányultságának, általános beállítottságának ismeretét. Ennek eredményes világnézeti nevelést nehezen lehet elképzelni. Hasonlóan elengedhetetlen a tanulók képességeinek feltárása, s ennek ismeretében a képességek fejlesztése különféle tevékenységek útján. A tanulói személyiség a tanulói közösségekben sokoldalúan megnyilvánul. A jellem és temperamentum tulajdonságai szintén a cselekvés a tevékenység folyamatában nyilvánulnak meg. A nevelőnek állandóan figyelemmel kell kísérnie a tanulói személyiség különféle megnyilvánulásait, hogy pozitív irányba befolyást gyakorolhasson személyisége egészének fejlődésére. A *pszichikus állapotok*, mint átmeneti képződmények szintén jelentős szerepet töltenek be a tanulói személyiség fejlődésében. A személyiség pozitív és negatív jellemvonásai mielőtt a személyiség tulajdonságaivá válnának, előbb a pszichikus állapotokban jelentkeznek, aktualizálódnak és gyakori ismétlődés esetén rögződnek, viszonylag állandó tulajdonságokká válnak.

A tanulói személyiség vizsgálatának alapelve, hogy a személyiséget *tevékenység* közben, *belső motívumainak* feltárása útján kell tanulmányoznunk. A *közösségnek*, a személyiség és a közösség kapcsolatának szintén alapvető szerepe van a személyiség fejlődésében történő vizsgálatánál. A közösségi magatartás tanulmányozása útján egyrészt lehetőség nyílik a személyiség pozitív tulajdonságainak elemlyítésére, másrészt a negatív tulajdonságok felismerésére és felszámolására. A tanulónak a társai iránti közömbössége, kezdetben esetleg csak adott pszichikus állapot megnyilvánulása. Később, gyakori aktualizálódás esetén a közöny önzéssé válik, s kialakul a személyiségnek egy olyan nega-

tív tulajdonsága mint az önző én-központúság, az „egocentrizmus”. Amennyiben a pedagógus, tanulói személyiségének megismerését összekapcsolja a nevelő munkával, azaz *tanulmányozva fejleszti* növendékeit, úgy az *aktív beavatkozás, követelményállítási és irányítási*, a negatív tulajdonságok leépülését és a pozitív tulajdonságok kialakulását, megszilárdulását eredményezi.

A tanulói személyiség, tanulmányozásánál lényeges szempont, hogy a pszichikus folyamatok, pszichikus állapotok és a személyiségtulajdonságok *analitikus* vizsgálatát nem lehet elválasztani a személyiség *szintetikus* vizsgálatától. „Mindezeket a jelenségformákat állandó dinamikus kölcsönhatásokban és egységekben kell vizsgálnunk.” (9.—448.) A személyiség egésze bármelyik jelenségformában megnyilvánulhat, mivel a személyiség egésze érvényesek a dialektika törvényei, a rész és az egész egysége. Mindezek a jelenségformák egymással és a külvilággal összefüggésben és kölcsönhatásban léteznek és fejlődnek. Ananyev, szovjet pszichológus kísérletileg igazolta, hogy az érzékelés, mint tükrözési folyamat nemcsak más bonyolultabb folyamatok (érzelem, gondolkodás stb.) keletkezésének alapja, hanem előfeltétele a személyiség specifikus tulajdonságai (pl. megfigyelőképesség) kialakulásának. Az érzékelések szintézisének folyamata, gondolkodási folyamatokkal (megértés, fogalomba sorolás) kapcsolódva észlelést ad, amely a tárgyi tudás alapja. A gondolkodás nemcsak egyike a pszichikus folyamatoknak, hanem az észlelésbe bekapcsolódva kezdetben szemléletes-képes, beleszővődik a gyermek tevékenységébe, majd fejlődése során az érzéki tükrözésen felülemelkedve fogalmi, absztrakt gondolkodássá válik, s megelőzi a gyakorlati tevékenységet. A pszichikus folyamatok és a személyiség tulajdonságainak kölcsönhatását igazolja, hogy az egyes pszichikus folyamatok fejlődése jelentős mértékben függ a személyiség irányításától, szükségleteitől, érdeklődésétől, vagy a jellem és temperamentum tulajdonságaitól.

Összegezve az elmondottakat: a pszichikus folyamatok, pszichikus állapotok és a személyiség tulajdonságai egymással és a környezettel kölcsönhatásban fejlődnek, a dialektika törvényeinek megfelelően. A dialektikus fejlődésben elsődleges szerepe van a környezetnek, a nevelésnek. A tanulói személyiség vizsgálatánál a személyiséget *tevékenység* közben, elsődlegesen a *közösségen* keresztül mindig *analitikusan és szintetikus*an kell vizsgálni.

A tanulói személyiség fejlődésével kapcsolatos további fejtegetések kapcsán, a *tagadás tagadás elvének* érvényességét szeretném szemléltetni annak érdekében, hogy oktató-

nevelő munkánk vonatkozásában levonhassuk a kellő tanulságokat.

A személyiség fejlődése, szakadatlan mozgás és változás, mennyiségi növekedés és minőségi változás útján történik, melynek során egyes funkciók jobban vagy kevésbé fejlődnek, egyes adottságok kibontakoznak vagy elhalványulnak. A személyiség ontogenetikus fejlődése tehát nem egyenesvonalú fejlődés, nemcsak növekedés, hanem változás, „amelyben a pszichikus folyamatok összetettebbé válása és mennyiségi változásai minőségi, gyökeres, lényeges változásokba csapnak át és ugrásszerűen előtörő, minőségileg új képződményekhez vezetnek”. (15.—1511.) Rubinsteinnek ezt a megállapítást a személyiség egészére is vonatkoztathatjuk a személyiség koncepcionalista értelmezésének megfelelően.

A tanulói személyiség fejlődésében is jól megfigyelhető a „fokozatosság megszakadása”, az „ellentétbe való átcsapása”, az „ugrás”, amely egyre bonyolultabb, funkcióképesebb struktúrák és kapcsolatok kialakulásához vezet. Az oktatás és a nevelés mint környezeti hatás elsődlegesen hat a tanuló adott életkori struktúrájára. A megismerő és cselekvő aktív tevékenység során bekövetkező mennyiségi halmozás (ismert, jártasság, készség), minőségi változást eredményez egyrészt a képességek, másrészt a tanuló személyiségének egészében. A dialektika alaptörvényei az iskolai ismeretszerzés és a tanulói személyiség fejlődése vonatkozásában együttesen, egymástól elválaszthatatlanul érvényesülnek. A konkrét tények észlelése, a tapasztalatszerzés, az objektív valóság tükröződését, a személyiség és a külvilág kölcsönhatását jelenti, melynek során bekövetkező mennyiségi változások minőségi változást eredményeznek. A gyakorlati alkalmazás során (pl. feladatmegoldás) ez a minőségi változás egyben tartalmazza a megelőző ismereteket, ugyanakkor magasabb szinten biztosítja a további ismeretszerzést. A tagadás tagadásának elve, az *egymásra és egymásba* építettség elve kifejezésre jut az egyes tantárgyak tantervi felépítettségében, a tananyag elosztásában. „A tanítás anyagában az *egymásra építettség* érvényesül.” (19.—123.) A különböző szaktárgyakat tanító tanárok ennek megfelelően végzik oktató munkájukat. Így például a földrajz szakos tanár az általános iskola 5. osztályában nem végezhet eredményes oktató munkát, ha nem ismeri az alsó tagozat 1—4. osztályának környezetismereti anyagát, mivel erre kell építenie a különböző földrajzi fogalmak kialakításában. A 8. osztályos földrajzi anyag minőségileg magasabb szinten ugyancsak tartalmazza a megelőző ismereteket, erre épül.

Ugyanez nyilvánvalóan vonatkozik az összes többi tantárgyra és a nevelés valamilyeni területére. Mivel ezzel a törvényszerű-

séggel valamennyi pedagógus tisztában van, oktató munkánk során ezen a területen különösebb nehézségek nem mutatkoznak. Viszszatérve a tanulói személyiség formálásának kérdésére, a tanulóink nevelése során mindez már nem olyan kézenfekvő. Igaz, hogy a tanulók személyiségének fejlődésében történő vizsgálata és ennek figyelembe vételével történő nevelési eljárások kidolgozása és alkalmazása jóval bonyolultabb feladat. Ennek ellenére, amennyiben a tanulói személyiséget formálni akarjuk, nem elegendő csak azt tudnunk, hogy mit tanítsunk és hogyan tanítsunk, hanem azt is tudnunk kell, hogy *kik tanítunk és mit akarunk formálni és fejleszteni* oktató-nevelő munkánk során.

Mint ahogyan természetes, hogy ismernünk kell a szaktárgyunk egymásra építettségét, legalább olyan természetes, hogy ismerjük tanulóink személyiség-struktúráját, méghozzá fejlődésében, egymásra és egymásba építettségében. A tagadás tagadásának Engels által megfogalmazott törvénye a személyiség fejlődésének egész menetére érvényes. (5) Az egyes életkori szakaszok elsősorban környezeti hatásra, egymásra és egymásba épülnek, minden új fejlődési szakasz egyben az előző szakasz tagadása, ugyanakkor magasabb szinten állítása. A tanulói személyiség vonatkozásában ez azt jelenti, hogy az általános iskola alsó tagozatán, amennyiben hatékonyan akarjuk formálni tanulóink személyiség-struktúráját, úgy ismernünk kell az előző, legalább a kisgyermek-kori személyiség-struktúra jellegzetességeit, mert enélkül oktató-nevelő munkánk általános és nem biztos, hogy célravezető az adott tanuló személyiségének formálása vonatkozásában. Minden pedagógus tapasztalhatja, hogy azonos külső hatásokra, utasításokra, megjegyzésekre, fegyelmezési eljárásokra egyénenként különböző módon reagálnak a tanulók, sokszor merőben ellentétes módon. A pedagógus sok esetben a legjobb indattal is merőben ellentétes hatást vált ki az adott tanulói személyiségben, ami nem marad következmények nélkül még akkor sem, ha az közvetlenül nem mutatható ki.

Közismert, hogy az általános iskola alsó tagozatának 1. osztályában és a felső tagozat 5. osztályában igen sok probléma mutatkozik az oktató-nevelő munka kapcsán. Ennek feltétlenül egyik alapvető oka, hogy a nevelők nem ismerik kellően neveltjeiket, nem ismerik az egyes tanulóknak az előző fejlődési szakaszban kialakult személyiség-struktúráját, nem ismerik azokat az otthoni és

egyéb környezeti hatásokat, amelyek tanulóik személyiség-struktúráját alakították, esetleg negatív irányban, s gyakran a tanuló egyes megnyilvánulásaiából helytelen következtetéseket vonnak le, és ebből adódóan helytelen nevelési eljárásokat alkalmaznak.

A tanuló adott személyiség-struktúráját csak akkor formálhatjuk hatékonyan, ha tudjuk azt, hogy mit kell továbbfejlesztenünk és mit kell leépítenünk, felszámolnunk, a személyiség egészének figyelembe vételével. Bármennyire is nehéz ez a feladat, mégis feltétlenül meg kell oldanunk, a szocialista társadalom igényéből adódó nevelési célunk, a sokoldalú kommunista személyiség kialakítása érdekében.

Nem lehet figyelmen kívül hagynunk, hogy a személyiség formálása kapcsán elkövetett hibák előbb vagy utóbb jelentkeznek. Lehet, hogy csak felnőttkorban éreztetik hatásukat, előfordul azonban, hogy az otthoni, az iskolai és egyéb környezeti ártó hatások közvetlenül is jelentkeznek. Ezt igazolja az alábbi idézet is:

„Az elmúlt évtizedekben klinikánk nevelési tanácsadó rendelésén több tízezer, személyiségzavarban szenvedő gyermeket mutattak be, és ezek között úgyszólván mindennap elének kerültek olyan esetek is, akik személyiségzavara kialakulásában, súlyosbodásában az iskolai környezeti ártó hatásoknak jelentős szerepe volt.” (7.—5.)

A személyiség fejlődésében történő vizsgálatát, s az ezzel kapcsolatos konkrét tennivalókat tehát nem mellőzheti oktató-nevelő munkánk. *A tanulói személyiség töretlen fejlődését csak abban az esetben biztosítjuk:* ha figyelembe vesszük a dialektika törvényeinek érvényességét a személyiség fejlődésében; tanulóink személyiségét a tagadás tagadása elvének megfelelően ismerjük; világosan látjuk a környezet és a nevelés szerepét a személyiség dialektikusan determinált fejlődésében, és ha oktató-nevelő munkánkat a személyiség mindenoldalú ismeretében tervezzük és véghezvük.

Az eddig elmondottak során, a személyiség fejlődése kapcsán nem foglalkoztam a „belső ellentmondások” szerepével, amelyek a személyiség fejlődésében, mint az „önmozgás forrása” (Lenin) biztosítják a személyiség fejlődését. Mivel az: „ellentétek harca” igen lényeges szerepet játszik a tanulói személyiség fejlődésében, ezzel a kérdéssel a jelen cikk folytatásaként külön szeretnék foglalkozni, legközelebbi számunkban.

1. Ágoston György: Pedagógia I. (A nevelés elmélete) II. kiadás, Budapest, 1961. Tankönyvkiadó. (I. és IV. fejezet.)
2. Ákos Károly: Inger, ingerület, tudat. Pedagógiai Szemle. 1961. 2. sz.
3. Clauss—Hiebsch: Gyermekpszichológia. Budapest, 1964. Akadémiai Kiadó.
4. Duró Lajos: Időszzerű neveléskéltani vizsgálatok a Szovjetunióban. M. Pszich. Sz. 1964. 1. sz. 281—288.
5. Engels F.: A természet dialektikája. Budapest. 1950. Szikra.
6. Gegesi Kiss Pál: A személyiségről. Magyar Pszichológiai Szemle. 1963. 125—205.
7. Gegesi Kiss Pál—Liebermann Lucy: Az iskolai ártalmak jelentősége a gyermek és ifjúkori személyiségzavarokban. Magyar Pszichológiai Szemle. 1964. 1—41. l.
8. Gergencsik Eszter: A nevelés pszichológiája. A tanuló személyiségének formálása. A képességek és azok fejlődése. Magyar Pszichológiai Szemle. 1964. 421—425.
9. Harsányi István: Pszichológiai módszerek a tanulók megismerésének szolgálatában. Magyar Pszichológiai Szemle. 1964. 446—452. l.
10. Just Emilné—Salamon Jenőné: Konfliktusos helyzetek az iskolai életben. A súgáshelyzet és motiváció. Magyar Pszichológiai Szemle. 1964. 201—210. l.
11. Kovaljev A. G.: A pszichikus folyamatoknak, a személyiség állapotának és tulajdonságainak összefüggése. Magyar Pszichológiai Szemle. 1963. 2. sz.
12. Kruteckij V. A.—Lukin N. F.: Serdülők nevelése. Budapest, 1962. Gondolat Kiadó.
13. Lenin V. I.: Filozófiai füzetek. Lenin Művei 38. köt. 347—348. l.
14. Nowogrodzki T.: Fejlődésléktan. Budapest, 1961. Tankönyvkiadó.
15. Rubinstein Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai I—II. Budapest, 1964. Akadémiai Kiadó.
16. Rubinstein Sz. L.: Lét és tudat. Budapest, 1962. Kossuth Kiadó.
17. Vegyenov A. V.: A belső ellentmondások és azok legyőzése módszerének szerepe a személyiség fejlődésében. Voproszű Pszichologii. 1959. 1. sz.
18. Zentai Károly: Tanulóink megismerésének néhány módszertani kérdése. Módszertani Közlemények. Szeged. 1964. 5. sz. és 1965. 1. sz.
19. Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. 1962. Tankönyvkiadó.



VEIDNER JÁNOS  
főiskolai adjunktus

## A programozott oktatásról

(Folytatás)

### KÍSÉRLETI MUNKÁM CÉLKITÜZÉSE

Az új oktatási forma szükségességének, a programozott oktatás történetének, a programozott oktatás lényegének bemutatása után lássuk, miként kezdjük el a programozást.

Az 1964—65. évi kísérleteim célja volt:

- a) megkeresni jelenlegi viszonyaink között a programozott oktatás lehetőségeit az alsó fokú és közép fokú fizikaoktatásban;
- b) megtalálni a hagyományos és a programozott oktatás egybehangolásával az eddiginél hatékonyabb oktatási formát.

Jelenlegi iskolarendszerünk, mely osztálykeretekre épül, sok megszorítást jelent a programozott oktatás bevezetésének útján. A programozott oktatás ugyanis végső formájában szakít az osztálykeretekkel. Van tanuló, aki egy év alatt képes két osztály anyagát is elvégezni. Az is előfordul, hogy egyes tárgyakból a tanuló már befejezte tanulmányait, másokból pedig csak még félúton tart. Tanterveink is megkötéseket jelentenek az e támaszokban folyó kísérletek végrehajtása során. Számolva ezekkel a nehézségekkel indítottam meg kísérleti munkám a fent megjelölt célok kivizsgálására.

Kísérleti munkámban Miskolczi Józsefné és Bari Róbert gyakorló iskolai szakvezető tanárok vettek részt osztályaikkal.

1. Megkeresni a programozható témákat

A fizikaoktatásban a programozott oktatás lehetőségeit kutatva megállapítottam, hogy hazai viszonyaink között az egész fizika anyagának programozása jelenlegi viszonyaink között, de még a későbbi fejlődési szakaszban sem célszerű. Ezt indokolja a fizikatanítás kísérletező jellege, jelenlegi felszereltségi állapotunk, és az egyes didaktikai feladatok hagyományos úton való hatékonyabb megoldása. Csupán egyes témakörök, témák programozása jöhet tehát számításba!

Feladatom volt megkeresni azokat a típus-témaköröket, melyekbe a programozható témák besorolhatók. Az általános iskolai fizika tantervi anyag — és ez elmondható a középiskolai fizika tantervi anyagra is — négy programozható témakörbe sorolható.

„A” típus

Azokat a témaköröket foglalja magában, ahol a fő fogalom hagyományos kialakítása után a tanulók több órán át folyamatosan program alapján önállóan tanulnak.

A programozás előző cikkben említett előnyei — a differenciált oktatás megvalósítása, a tanuló részéről a tanulás folyamatába való teljes bekapcsolódás, az önállóságra, a felelősségtudatra nevelés, az intenzívebb gondolatcsere — ebben a programozási formában jól érvényesül.

Ilyen témakörök pl.:

A fajsúly-fogalom, a fajsúlytábla használata, a súlyszámítás, a fajsúlyszámítás — témakör. 6. osztály.

A nyomóerő és a nyomás témakör bevezető része. 7. osztály.

„B” típus

Azokat a témaköröket tartalmazza, ahol minden órában az új fő fogalom hagyományos kialakítása, a tényanyag nyújtás után a tanítási anyag emg szilárdítása, a begyakorlás, az alkalmazás, az ellenőrzés, egyszóval a tanítási óra didaktikai feladatainak megvalósítása programozott módon, a tanulók önálló munkájával folyik.

Ilyen témák:

A munka.

A teljesítmény. 7. osztály.

A testek mozgása témakör bevezető része. 7. osztály.

Hőfelvétel, hőleadás halmazállapot-változások folyamán. 7. osztály.

Az elektromos munka, az elektromos teljesítmény kifejezése. 8. osztály.

„C” típus

Ennek a témakörnek jellemzője, hogy a fő fogalom hagyományos kialakítása után, mely kísérleti bizonyítást igényel, a megismerés jelenség mindennapi, műszaki alkalmazása nyer programozott feldolgozást.

Ilyen témák:

A hő terjedése, a hővezetés, a hőáramlás, a hősugárzás. 7. osztály.

A közlekedőedények. 7. osztály.

A nyomáskülönbségen alapuló eszközök. 7. osztály.

Egyszerű gépek. 7. osztály.

Az elektromágnes alkalmazásai. 8. osztály.

„D” típus

Az általános iskolai kötelező tanulói gyakorlatok és tanulókísérletek.

Kísérletem első programozott anyaga „A fajsúly-fogalom, a fajsúlytábla használata, a súlyszámítás, és a fajsúlyszámítás” téma volt. („A” típus.)

Ez a téma igen gyenge pontja volt a fizika tanításának. Különösen a gyenge tanulók zárták le sok hiányossággal ezt az egységet. Nem ismerték a fajsúly fogalmát, egységeit, a legismertebb fajsúly adatokat, a mértékegységekkel való helyes munkát, a súly és a fajsúly fogalmát nem látták helyesen.

Ezt igazolja az OPI által végzett eredményvizsgálat általános iskoláink 7. osztályos fizika alapismereteiről, melyről Dr. Bayer István tanszékvezető számolt be „A természet-tudományok tanítása”, folyóiratban. (1959. 3. szám.) A felmérés szerint a fajsúly mérték-

egységét a  $\frac{\text{gs}}{\text{cm}^3}$  alakot a tanulóknak csak 25%, a  $\frac{\text{kgs}}{\text{dm}^3}$  alakot 12%-a, a  $\frac{\text{ts}}{\text{m}^3}$  alakot csupán 10%-a ismeri.

Programozásra a téma különösen alkalmas, mert kevés a kísérlet; azok is a téma elején vannak, utána csupán logikus lépések sorozata következik. A fő fogalom kialakítása után a kísérő fogalmak programozott úton jól megtanulhatók.

A második programozott anyag „A munka és a teljesítmény” téma („B” típus), a harmadik „A hővezetés, a hőáramlás, a hőszigetelés” téma („C” típus).

A típusoknak megfelelően módosul az órák szerkezete.

„A fajsúly...” téma bevezető óráját hagyományos eljárással kezdtük. A fajsúly fogalmát kísérletek felhasználásával az eddigi gyakorlat alapján hagyományos módszerrel alakítottuk ki. A fogalom kialakítása után (kb. 16 perc) fogtak hozzá a tanulók 3 órán át a téma folyamatos programozott tanulásához.

„A munka, a teljesítmény” témakör egymást követő óráin a fogalom kialakítása, a tényanyag nyújtása szintén hagyományos eljárással történt. (Kb. 20 perc alatt.) A tanítási anyag megszlárdítása, a begyakorlás, az alkalmazás, az ellenőrzés — egyszóval a tanítási óra didaktikai feladatainak megvalósítása — programozott módon, a tanulók önálló munkájával folyt. A harmadik gyakorló órában hagyományos tárgyalással vették át a teljesítmény egyéb egységeit (lóerő, watt, kilowatt), a közöttük fennálló összefüggéseket (kb. 10 perc), majd programozott anyaggal dolgoztak tovább.

„A hő terjedése” témakör egyes óráin hagyományos módon történt a hővezetés, a hőáramlás, a hőszigetelés fogalmának kialakítása kísérletek felhasználásával (kb. 20 perc). A gyakorlati felhasználás, a mindennapi és műszaki alkalmazás bemutatása, értelmezése, magyarázata programozott anyag tanulásával ment.

## 2. Logikai menet megkeresése

A programozást a téma, témakör logikai menetének vizsgálatával, a részek közötti logikai összefüggések megkeresésével kezdjük. A logikai lánc kapcsainak megkeresése, rögzítése a jó program alapja.

## 3. A lépések összeállítása

A logikai menet összeállítása után a lépések (stepek) kialakítása következik.

Az első téma anyagát 57, a második kísérlet anyagát 29, a harmadik kísérlet anyagát 39 lépésben dolgoztam fel.

A programok teljes bemutatására hely hiányában nem vállalkozhatom, csupán a programozásnál követett irányító szempontok megvalósítására hozhatok illusztráló példákat.

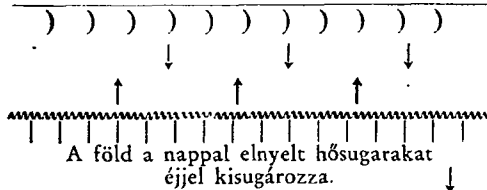
A programozást Skinner *lineáris elvre épülő, feleletalkotásos, gyorsított anyagfeldolgozási módszerrel* végeztem. (Van még *elágazásos program*. Itt az anyagközlés sorrendje nem egyezik meg az oldalak sorrendjével. Ha pl. az 5. oldalon levő kérdésre nem tud a tanuló helyesen válaszolni, akkor irányítva van pl. a 12. oldalra, ahol megfelelő rávezető kérdéseket talál.) A gyorsított anyagfeldolgozási módszer gyakorlati kivitelezésére tett elgondolásaim helyességét a kísérlet igazolta. Pl.:

U g o r h a t s z !	→	2. Mennyi az alumínium fajsúlya? Hogyan olvassuk ki?	pond cm <sup>3</sup>
		3. Mennyi a vas fajsúlya? Hogyan olvassuk ki?	
		4. Mennyi az ólom fajsúlya? Hogyan olvassuk ki?	

Amennyiben pl. a 2. lépésre adandó válaszában biztos a tanuló és válaszában helyességéről meggyőződött, átugorhatja a közbeeső 3. és 4. lépést. Az átugrási jelzések lehetővé teszik a jóképességű tanulók számára a gyorsított anyagfeldolgozást, így a haladás egyéni tempójának biztosítását.

A harmadik támakörből vett példa.

IV.  
Hőszugárzás a mezőgazdaságban



A felhőkről a hőszugarak visszaverődnek.

9. Figyeld meg a magyarázórajzot és válaszolj!  
Tavasszal a mezőgazdaságban fagyveszély van.  
Miért kisebb a fagyveszély felhős éjszakákon?

Segítek!

A felhőkről visszaverődött hőszugarak mit csinálnak a levegővel?

Még segítek!

A visszaverődött hőszugarak hatására milyen lesz a levegő hőmérséklete?

Most válaszolj!

Felhőtlen éjszakákon miért van fagyveszély?

Felhőtlen, fagyveszélyes éjszakákon miért füstölnek tehát? Mi a füst szerepe? (Hasonlítsd össze a felhővel!)

Segítek!

Mit csinál a füst is a hőszugarakkal?

Az ugrási lehetőségekre itt is megvan a feltétel.

A stepek terjedelme, mint a két példából is látható — különböző. A stepek fogalmazásában, szerkesztésében általában szakítottam a Skinner által alkalmazott és sokak által átvett „felelet-pótlásos” módszerrel, ahol a tanuló gondolkodása minimális, „szájbarágós” eljárás. A tanulás folyamatában lépéseimmel gondolkodást kívánok a tanulóktól!

3. Az indulás biztosítása

Az induló lépéseknél először minden szükséges segítséget megadok. Pl. első téma:



1. lépés

A tölgyfa súlya köbcentiméterenként

0,8 pond

A tölgya súlya tehát

0,8 pond köbcentiméterenként

$$0,8 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$$

Fajsúlya: röviden így írjuk

így olvassuk ki

0,8 pond per köbcentiméter

4. Fokozatosság a lépésekben

Fontos elv, amit a programozásban megvalósítottam, hogy fokozatosan csökkentsük a segítségnyújtást, ezzel önálló munkára, gondolkodásra neveljük a tanulókat. Pl.:

$$\frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$$

2. Mennyi az alumínium fajsúlya?

Hogyan olvassuk ki?

Az első lépés után itt már önállóan jár el a tanuló!

6. Mit jelent, hogy a vas fajsúlya  $7,8 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ ?

Azt, hogy

Az 5. lépés után csupán az indításhoz adtam meg a segítséget.

7. Mit jelent, hogy az ólom fajsúlya

$$11,3 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$$

Itt már teljesen önállóan jár el a tanuló!

5. Az egyéni haladás ütemének biztosítása

Igen fontos feladat volt a program összeállításánál, hogy a programozott oktatás egyik fontos alapelvének, a haladás egyéni tempójának, a differenciált oktatás alapelvének a program megfeleljen.

Ennek a kívánságnak a teljesítését a külföldi gyakorlattól eltérve nem külön „segítő” alkalmazásával kívánom biztosítani, — a programokhoz általában a program végén külön „segítő” rész van csatolva —, hanem a 12—14 éves tanuló gyengébb akaraterejének megfelelőbb eljárással. Az ilyen korú tanulóknak ugyanis nincs türelmük, kitartó akaratauk a segítő rendszeres felkeresésére. Az egyes lépéseknél felmerülő nehézségek helyben történő megoldásával életem.

„Segíték!” címszó alatt a szükséges segítség megadásával, „Segít a 8., 9. lépés!” megjelöléssel pedig a szükséges helyre irányítom a segítségre szoruló tanuló figyelmét. Pl. a már bemutatott 9. lépés a harmadik témakör programjából. Vagy az első téma 9. lépése.

9. Magyarázat

A gyakorlatban a testek összehasonlításánál nem csupán  $1 \text{ cm}^3$  térfogatú anyagok súlyát hasonlítjuk össze, hanem  $1 \text{ dm}^3$  térfogatú anyagok súlyát is.

Az  $1 \text{ dm}^3$  térfogat hányszor nagyobb az  $1 \text{ cm}^3$  térfogatnál?

Segíték!

Egy sorban van  $10 \text{ cm}^3$

Egy rétegben van  $10 \text{ cm}^3 \cdot 10 = 100 \text{ cm}^3$

Hány ilyen réteg van a kockában?

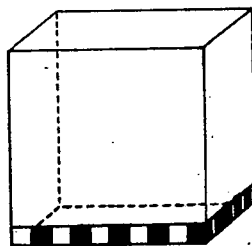
Így  $1 \text{ dm}^3$ -ben

$100 \text{ cm}^3 \cdot 10 =$   $\text{cm}^3$  van.

Ha még most sem értenéd, fordulj tanárodhoz!

Jól jegyezd meg: a  $\text{dm}^3$ -nél a testek súlyát kp-ban mérjük!

A fajsúly mértékegysége így:



$$1 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$$

→ 10. Hogyan olvassuk ki?

Segít az 1. és 8. lépés!

Tapasztalatom szerint ez a megoldás nem árt a jóképességű tanulónak sem.

Indokolás:

a) Ha tud válaszolni a kérdésre, azonnal biztos a válaszban, és nem vesződik a segítség egyes lépéseinek átgondolásával. Pl. a 9. lépésnél, ha tudja, hogy  $1 \text{ dm}^3$  1000-szer nagyobb a  $\text{cm}^3$ -nél, akkor nem vesződik, átugorja a segítő részt. Az átugrás lehetőségére az általam bevezetett jól látható jellel felhívom a tanuló figyelmét. Ezzel biztosítom, hogy egyéni képességének megfelelő ütemben haladhasson.

b) Amennyiben nem egészen biztos a válaszában, úgy átfutja a segítség egyes lépéseit. Itt pl. a 9. lépésnél elegendő a mellékelt rajz egyszerű áttekintése is a rendszeresen készülő tanulónak, hogy emlékezetét irányítsa és belássa: a  $\text{dm}^3$  1000-szer nagyobb térfogategység a  $\text{cm}^3$ -nél.

c) Hasznos a segítő ilyen alkalmazása azért is, mert az ebben a korban levő tanulónál a tudatosítás és az erősítés a tanulás folyamatában két igen fontos tényező.

A segítőnek a lépésekbe való beállítása ezt a két célt igen hatékonyan támogatja. Továbbá, mint könnyen kivitelezhető eljárás, az átlépések biztosításával a leniáris elvre épülő gyorsított anyagfeldolgozást teszi lehetővé a tehetségesebb tanulók számára.

## 6. Az önellenőrzés biztosítása

A programozott oktatás másik fontos alapelve, az önellenőrzésnek a biztosítása komoly feladatot jelentett a program összeállításánál.

A magasabb életkorú tanulóknál ugyanis az önellenőrzésnek *takarásos módszere*, melyet külföldön alkalmaznak, megfelelő. Ennek lényege, hogy a kérdés mellett letakarva ott található a helyes válasz. A válasz megadása után a tanuló azonnal láthatja, válasza helyes-e. A jó válasz ösztönzője a tanulónak. A tanulók nagy többsége a válasz bejegyzése előtt megnézi a letakart rész alatt látható helyes választ.

Más módszerrel kellett tehát próbálkoznom.

Több reménnyel kecsegtet az a lehetőség, ha a helyes válaszokat a programozott anyag végén, a „Megoldásokban” helyezzük el. Azonban még itt is kísért az a veszély, hogy a tanuló megkeresi a feleleteket és azokat írja be. (Van nevelési feladat a programozott oktatásnál is! A megoldás válaszainak kimásolása öncsalás, önámítás!)

Elgondolásom, hogy a „Segíték!” alatt adott gondolkodtató, rávezető lépések válaszát a „Megoldásokban” csak részben, rendszerint a végső lépéseknél adom meg.

Az önellenőrzéshez felhasználtam továbbá azt a megoldást is, hogy a jó választ, annak eredményét bedolgoztam a következő kérdések anyagába. Pl. az első téma bemutatott 9. lépésében:

„Hány ilyen réteg van a kockában?

Így  $1 \text{ dm}^3$ -ben

$100 \text{ cm}^3 \cdot 10 =$

$\text{cm}^3$  van.

A második válaszból megtudja a tanuló, hogy 10 réteg van.

## 7. Gyakorlási lehetőség

A programozott oktatás előnye a hagyományos oktatással szemben abban is megmutatkozik, hogy nagyobb lehetőséget biztosít az önálló gyakorlásra, ezzel a jártasságok, készségek kialakítására.

A program összeállításánál a gyakorlási lehetőséget messzemenően figyelembe vettem. A levezetett kísérletek tapasztalatai ezt szükségessé is tették. A programozott oktatás a gyakorlás terén óriási lehetőségeket nyit meg. Voltak tanulók, akik a hagyományos tanítás megszokott tervezéséhez és vezetéséhez viszonyítva annak három-négyszeres mennyiségét is elvégezték.

A gyakorló lépések megtervezése komoly feladat, mert biztosítanunk kell az osztály leggyengébb tanulója számára is a tantervi előírások teljesítését, viszont lehetőséget kell adni a kiváló képességűek számára a lehetőségek teljes kiaknázására is. A megoldást egy lépéssorozaton mutatom be.

Az indulást mindenki számára biztosítani kell. Pl. a második témakörnél először teljesen kidolgozott mintapéldát állítottam be.

## 5. lépés

Egy ló a kocsit 35 kgs erővel húzza. Mennyi munkát végez a ló 8 km úton?

Adatok: erő  $P=35 \text{ kgs}$   
 út  $s=8 \text{ km}=8000 \text{ m}$   
 munka  $L=?$

a)  $\begin{array}{lll} 1 \text{ kgs} & 1 \text{ m} & 1 \text{ mkgs} \\ 35 \text{ kgs} & 1 \text{ m} & 35 \text{ mkgs} \\ 35 \text{ kgs} & 8000 \text{ m} & 35 \text{ kgs} \cdot 8000 \text{ m}=280\,000 \text{ mkgs} \end{array}$

A ló munkavégzése 280 000 mkgs.

b) munka=erő · út

$$L=P \cdot s=35 \text{ kgs} \cdot 8000 \text{ m}=280\,000 \text{ mkgs}.$$

Miért alakítottuk át az utat méterre?

Segít 1. d!

A következő lépésnél már csak bizonyos indító segítséget kap a tanuló.

## 6. lépés

Mennyi munkát végez a 72 kgs-ú ember, ha felmegy a második emeletre? Egy szint 3,5 m.

Adatok: erő  $P=.. \text{ kgs}$   
 út  $s=.. \text{ m}$   
 munka  $L=?$

a)  $\begin{array}{lll} 1 \text{ kgs} & 1 \text{ m} & 1 \text{ mkgs} \\ 72 \text{ kgs} & 1 \text{ m} & 72 \text{ mkgs} \\ 72 \text{ kgs} & .. \text{ m} & 72 \text{ kgs} \cdot .. \text{ m}=504 \text{ mkgs} \end{array}$

b)  $L=P \cdot s=.. \text{ kgs} \cdot .. \text{ m}=504 \text{ mkgs}.$

Ellenőrizd szorzással!

Itt már az adatok, jelölések beírása a tanuló feladata.

Az ezt követő 7. és 8. lépésnél is igen fontos a fokozatok betartása, a könnyebbről a nehezebb felé.

## 9. lépés

Mekkora munkát végzel a gyakorlati foglalkozáson a képkeretléc gyalulásakor, ha a fa ellenállásával szemben 4 kgs-ú erőt fejtessz ki és 30 cm hosszúságban 100 lökést végzel?

Vigyázz! — hogyan kapod meg itt az egész utat?

Egy lökés  $.. \text{ cm}=.. \text{ m}$   
 100 „  $... \text{ m}$

(Eredmény 120 mkgs.)

Végül gondolnunk kell elegendő, a tantervi követelményeket szem előtt tartó magasabb szintű gyakorló feladatok beállítására, ezzel az egyéni haladás ütemének biztosítására. Pl.:

## 10. lépés

A törpe toronydaru 1,2 q-ás kalitkája 180 db kisméretű téglát visz fel 18 m magasságba. Egy téglát súlya 3,2 kgs. Mennyi a toronydaru munkavégzése? (Eredmény: 12 528 mkgs.)

Mennyi ebből a hasznos munka?

Ssegítetek!

Mit emel a daru a téglán kívül?

Hasznos-e ez a munka?

Tehát számítsd ki azt a munkát, amely csak a téglát emeléséhez szükséges!

(Eredmény: 10 368 mkgs.)

(Megjegyzés. Ez utóbbi feladatoknak a kidolgozása teljes egészében már a munkafüzetben történik.)

## 8. Az ismétlés lehetősége

A tanulás folyamatában az ismétlés a tartós ismeretek elsajátításának elengedhetetlen feltétele. A programozásnál különös súlyt helyeztem az ismétlésre, a régebben megismert fogalmak, eljárások felfrissítésére.

Az egyes lépéseknél a szükséges ismétlés lehetőségeit igyekeztem kiaknázni. Pl.:

9. lépés utáni magyarázatban a térfogategységek ismételése;

14. lépés — a fajsúlyegységek ismételése;

21. lépés — a fajsúly-fogalom ismételése. Stb.

#### 9. Az aktivitás biztosítása

Az egész programozott oktatás a tanulói aktivitás megvalósítására épül. Úgy programoztam, hogy a tanuló érdeklődését a program során mindvégig megtartsam.

#### 10. Csökkenés elve

A lépések sorozatában a „csökkenés elvét” valósítottam meg. Fokozatosan csökkentettem a rávezető kérdéseket, a segítséget addig, míg a tanuló a saját ismereteire támaszkodva, sugalmazás nélkül képes már a feladatot önállóan megoldani.

**Összefoglalva:** programozott anyagom a következő részekből áll:

A hagyományosan  
tanított anyag logikai  
menetét tükröző  
vázlatból.

Programozott  
anyagból.  
A programba beépített  
segítőből.

A lépések  
megoldásából.

Befejezésként bemutatok két folyamatos programrészletet.

#### Használjuk a fajsúlytáblázatot!

Az itt látható táblázatból ismertebb anyagok fajsúlyát tudod leolvasni. Igen hasznosak az ilyen táblázatok. Kezelésük egyszerű. Tekintsd át a táblázatot!

Platina	$21,4 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3} = 21,4 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$	Föld (száraz)	$2 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3} = 2 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$
Arany	19,3 „ = 19,3 „	Jég	0,9 „ = 0,9 „
Ólom	11,3 „ = 11,3 „	Tölgyfa	0,8 „ = 0,8 „
Ezüst	10,5 „ = 10,5 „	Fenyőfa	0,5 „ = 0,5 „
Vörösréz	8,9 „ = 8,9 „	Parafa	0,2 „ = 0,2 „
Sárgaréz	8,6 „ = 8,6 „	Higany	13,6 „ = 13,6 „
Vas, acél	7,8 „ = 7,8 „	Tej	1,03 „ = 1,03 „
Öntöttvas	7,2 „ = 7,2 „	Víz	1 „ = 1 „
Cink	7,1 „ = 7,1 „	Olaj	0,85 „ = 0,85 „
Alumínium	2,7 „ = 2,7 „	Petróleum	0,8 „ = 0,8 „
Üveg	2,6 „ = 2,6 „	Alkohol	0,79 „ = 0,79 „
Tégla	2,5 „ = 2,5 „	Benzin	0,7 „ = 0,7 „
Beton	2,2 „ = 2,2 „	Levegő	0,0013 „ = 0,0013 „
		Világítógáz	0,0006 „ = 0,0006 „

Mit olvashatunk ki ebből a fajsúlytáblázatból?

#### Tanulói lépések

20. Megállapíthatjuk pl. az öntöttvas fajsúlyát:  $7,2 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3} = 7,2 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$
- A téglafajsúly ..... = .....  
A vízfajsúly ..... = .....  
A levegőfajsúly ..... = .....

21. Mit jelent, hogy a platina fajsúly

$$21,4 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3} \dots\dots\dots$$

Ha nem tudod, vissza az 5. lépésre!

Mennyi 1 cm<sup>3</sup> platina súlya?

Mennyi 1 dm<sup>3</sup> platina súlya?

22. Mennyi a levegő fajsúlya?

Mennyi 1 cm<sup>3</sup> levegő súlya?

Mennyi 1 dm<sup>3</sup> levegő súlya?

Ügyelj a mértékegységekre!

23. A fajsúlytáblázatban levő anyagok közül melyiknek a legnagyobb és melyiknek a legkisebb a térfogata?

24. Melyik anyag fajsúlya 1  $\frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ ?

Írj ki egy a víznél nagyobb és egy a víznél kisebb anyag fajsúlyát!

25. Milyen anyagok fajsúlyát írtuk ki a táblázatból?

$$8,6 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$$

$$2,2 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$$

$$0,8 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$$

$$0,85 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$$

$$1 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$$

26. Tanácsos megjegyezni a következő anyagok fajsúlyát:

tölgyfa

olaj

víz

alumínium

vas

higany

A táblázatból keresd ki!

27. Az 5-nél kisebb fajsúlyú fémeket könnyű fémeknek nevezzük. A fajsúlytáblázatban csupán egyetlen könnyű fém szerepel. Írd ki ezt a fémét és a fajsúlyát! Vigyázz, fémről van szó!

28. Írd ki az 5-nél nagyobb fajsúlyú fémeket, melyeket nehéz fémeknek nevezünk. A higany is fém! Ha pontosan dolgozol, 10-et találsz.

$$\text{cink} \quad 7,1 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3} = 7,1 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$$

29. Egyenlő térfogatú, pl. 1 cm<sup>3</sup> olaj és víz közül melyiknek nagyobb a súlya?

Miért?

Segítek! Figyeld meg a fajsúlyukat és gondold át, mit jelent a fajsúly?

30. Két egyenlő térfogatú kanna közül az egyikben víz, a másikban petróleum van. Melyik a nehezebb? Miért?

### Hőszugárzás a gyakorlatban

- I.  
Hogyan öltözködünk?

1. Nyáron a napsugarak sok meleget szállítanak.  
Védeni kell tehát szervezetünket a melegtől!
2. A kísérletből láttuk:  
A világos, fényes felületek . . . . . a hősugarakat.  
A sötét, érdes felületek . . . . . a hősugarakat.
3. Nyáron tehát . . . . . ruhában célszerű járni, mert az . . . . . a hősugarakat.  
Télen viszont a . . . . . ruha viselése célszerű, mert az . . . . . a hősugarakat.

*Miért járnak az eszkimók mégis fehér ruhában?*

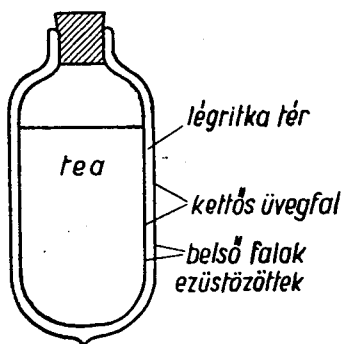
4. Az eszkimók világában (Északi Sarkvidéken) a Nap kevés meleget sugároz. Ellenben a test hőszugárzása lényeges.  
Hogyan akadályozhatjuk meg a testmeleg eltávozását?

5. Az eszkimóknál mi a fehér ruha hatása és előnye?  
Segít a 2. lépés!

Ha nem tudsz megindulni, *segítek*, A világos ruha mit csinál a test által kisugárzott hősugarakkal?

Most térj vissza az 5. lépésre! Ha most sem tudsz válaszolni, fordulj tanárodhoz!

- II. Hogyan működik a hőpalack, a termosz?



(Folytatjuk! A befejező, a kísérletet értékelő cikk következik.)



SOMFAI LÁSZLÓ

### A szavak alaki elemzéséről

Tantervünk szerint a 6. osztályban megismerkedünk a szófajokkal, miután az előző tanévben már foglalkoztunk az igével, fajaival és ragozásával, valamint hangtani és szótani ismereteket is nyújtottunk tanulóinknak. Minden alapunk megvan hát ahhoz, hogy rendszeres szóelemzést végeztessünk.

A tanulók közlöképeségének fejlesztése elengedhetetlenné teszi egyrészt azt, hogy az általuk már ismert és használt szókincset értelmezzék, jelentését, szerkezetét, a beszédben való alkalmazásakor használt alaki elemeit megvizsgálják, másrészt, hogy azt új szavakkal gazdagítsák. Ezért a szófajtákkal való megismerkedés közben állan-

dóan végeztetünk elemző gyakorlatokat. Ezek az egyes szavakat nemcsak jelentéstani és szerkezeti szempontból vizsgálják, hanem alaki elemeiket is lebontják, hogy nyomban utána újra fel is építsék. Az ilyen alaki elemzések — amelyek esetleg az összetétel tekintetében is megvizsgálják a szavakat — fényt derítenek arra, hogy a szókészlet milyen funkciót tölt be beszédünkben. Vagyis az alaki elemzések soha nem öncélú grammatizálgatások, hanem a gondolatok közlésének készségét fejlesztik, de előkészítik a 7. o.-os mondattani studiumot is, hiszen a jelek és ragok szerepe így az 5. osztály őszétől tervezetten egyre jobban megvilágosodik a tanulók előtt, de előkészíti a 8. osztály egyik új anyagrészét, a szóképzést is.

A négy felső osztályban folyamatosan végzendő alaki elemzés módszere azonban sok vitára ad okot. A legélesebb vitát a pedagógiai gyakorlatban az szokta kiváltani, hogy a „szó töve” kérdésében nem egységes a pedagógusok álláspontja. A nyelvtan tanítása az általános iskolában sem lehet „tudománytalan”, de szükségképpen leegyszerűsíti a fogalmakat. Kizárt az, hogy *abszolút és relatív* töről essék szó, de a képzett vagy továbbképzett szavak elemzésekor maga a *tény* fennáll — hogy tudniillik a beszédünkben felhasznált szavak egy része toldalék nélküli vagy toldalékos *abszolút* tövű szó, másik része viszont jeles vagy ragos *képzett* szó. S máris jelentkezik a zavar: melyik is hát az általános iskolás elemzési szinten a szó „töve”?

Ezt tanítjuk: vannak toldalék nélküli és toldalékos szavak; háromféle toldalékokat ismerünk: ragot, jelet és képzőt; a szó töve a szó toldalékoktól megfosztott alakja.

Mindez egyszerű és világos az úgynevezett gyökérszók esetében. *Házak* töve *ház*; *futának*: *fut*; *pirosabbat*: *piros*. De nyomban vita indul, ha képzett szavak bukkannak elélnk. *Színesebben*. Ennek vajon a *színes* vagy a *szín* tövét — mert mindkettő tő — keressék meg tanulóink?!

Hogy segítsünk eloszlatni ezt a bizonytalanságot, hosszabb gyakorlatunk eredményesen kipróbált és alkalmazott módszerét ismertetjük. Ehhez azonban egy új fogalmat kell beiktatnunk iskolai oktatásunkba — amely ugyancsak ebben a vonatkozásban új —, a *szótári alak* kifejezést. Ez eddig általános iskolás nyelvtankönyvekben nem szerepel, de így is kialakíthatjuk, s igen jó eredménnyel használhatjuk.

A „szótár” kifejezés nem ismeretlen az 5-esek előtt: magyar—orosz, orosz—magyar szótár, helyesírási szótár; a szavak ábécé rendben találhatók a szótárakban stb. Azt is megtanulják, hogy az ábécébe szedésnek mik a szabályai.

A „szótári alak” fogalma tehát könnyen kialakítható.

Azt már szintén megtanítottuk, hogy a szónak van jelentése; hogy vannak egyszerű és összetett szavak; s az alaki elemek: a tő és toldalékok (a kötőhangzó — közismerten — nem szóelem, funkciója csupán ejtéskönnyítés, a toldalékhoz tartozónak vesszük, így *ház*+(a)*k*).

Mindezek alapján, ha alaki elemzést végeztetünk, az elélnk bukkadó szó szótári alakját keressük! Ezt akkor kapjuk meg, ha a jeleket és a ragokat elhagyjuk; vagyis a képzők hozzátartoznak a szótári alakhoz. Tehát a *házak* szótári alakja: *ház*; a *házi* szótári alakja: *házi*; a *házira* szóé szintén *házi*; a *háziasak* alaké: *házias* stb.

Úgy tapasztaltuk, ez az alaki elemzési módszer biztosan értelmezteti a szó jelentését — természetesen csak abban az esetben, ha tanulóink felismerik a szavak végén is a jeleket és ragokat.

Miután így megkeresték a szótári alakot, megállapítják, milyen rag vagy jel járult a szótári alakhoz. Ezután azt vizsgálják, a szótári alak vajon nem képzett szó-e. Ha igen, lebontják a szót alapszavaira — anélkül lehetséges ez, hogy az „alapszó” kifejezést használják —, vagyis *tövére*. Hiszen a képzett szónak egy *szótári alakját* keressük az elemzéskor, de több *töve* is van! Végül balról jobbra haladva „felépítjük”

a „lebontott” szót. (Itt jegyezzük meg, hogy *Szemere Gyula* elemzési javaslatait is beépítettük a fent ismertetett metódusba.)

Eszerint az alábbi mondatot így elemeztetjük akkor, ha szófaji és alaki együttes elemzést végeztetünk:

„Ezeket a leánykákat háziasan nevelték.”

*Ezeket*: toldalékos szó; szótári alakja *ez*, mutató névmás, kötőhangzós többesjel, majd ugyancsak kötőhangzós tárgyrag járult hozzá. Az *ez* tőalak. Vagyis az *ez* tőalakhoz többesjelet és tárgyragot kapcsolunk. — „*A*” toldalék nélküli szó, határozott névelő. — *Leánykákat*: toldalékos szó; szótári alakja *leányka*, köznév, többesjel és kötőhangzós tárgyrag áll a végén; a *leányka* tő tovább bontható, mert képző van a végén: *leány*; ez a tő a *leányka* szó gyökere, ez is köznév. Tehát a *leány* főnévből *leányka* főnevet képeztünk, ehhez többesjelet és tárgyragot tettünk. — *Háziasan*: toldalékos szó; szótári alakja *házias*, melléknév, ehhez határozórag kapcsolódott; a *házias* tő tovább bontható értelmes szóra: *házi* tőre, ez is melléknév; ez pedig *ház* főnévre. Vagyis: a *ház* főnévből *házi* melléknévet, ebből *házias* ugyancsak melléknévet alkottunk, amelyhez határozórag járult. — *Nevelték*: toldalékos szó; szótári alakja: *nevel* ige, a múlt idő jele és igei személyrag csatlakozik hozzá; a *nevel* tő tovább bontható *nő* (növekszik) igére, mert képzett szó; tehát a *nő* igéből *nevel* (növel) igét képeztünk, ezt pedig kijelentő módú múlt időben ragoztuk.

Ha a fenti módon — következetesen és igen gyakran — elemeztetünk, tanulóink szókinccse, mondat szerkesztő és -alkotó készsége, helyesírása, valamint logikus gondolkodása rohamosan fejlődni fog. S ez mindennél fontosabb és megnyugtatóbb. (Nem szoltunk a fenti elemzési módszernek arról az oldaláról, amikor az egyes szavak toldalékolásának szerepét olyan céllal vizsgáljuk meg, hogy a mondatbeli funkcióihoz közelítsünk. Ez különben is elsősorban a két felső osztály feladata lehet.)



OLASZ GÉZA

adjunktus, Nyitra, Pedagógiai fakultás

## Néhány megjegyzés a csehszlovák alapfokú kilencéves iskolák földrajz tanításáról

A földrajznak, mint önálló tantárgynak a tanítása Csehszlovákiában az alapfokú kilencéves iskola felső tagozatán veszi kezdetét (felső tagozat: 6—9. évfolyamig). A 6. évfolyamban heti 3 órában, a 7. évfolyamban heti 2 órában és a 8. évfolyamban ugyancsak heti 2 órában tanítjuk. A 9. évfolyamban csak a természetrajz keretén belül ismerkednek meg a tanulók az élettelen természettel.

A földrajz tanítása azonban már a 3., 4. és 5. évfolyamokban elkezdődik a honismeret keretén belül. Az elemi földrajzi ismereteket a tanulók ezekben az évfolyamokban sajátítják el. Megismerkednek az iskola környezetével, a járással, a világtájak szerint való tájékozódással, a felszíni formákkal. Az 5. évfolyamban tovább bővül ismeretük, megismerkednek hazánk, Csehszlovákia térképével és annak olvasásával, az ország legnagyobb városaival és (nagyobb) földrajzi tájaival. Az itt nyert ismereteket mélyítik el az iskola környezetében és a járás területén végzett tanulmányi kirándulások.



A felső tagozaton már a földrajz tanításának mindenekelőtt az a célja, hogy megismertesse a tanulókat a Csehszlovák Szocialista Köztársaság és a többi szocialista ország, valamint a világrészek földrajzi alapismereteivel, természeti, demográfiai, politikai és gazdasági viszonyaival. További feladat még, hogy megfelelő elemi ismereteket nyújtsunk a tanulóknak a térképekről, megtanítsuk őket a térképolvasásra, illetve földrajzi megfigyeléseket végeztessünk, hogy ezáltal fejlődjön, felébredjen bennük az érdeklődés az élő és élettelen természet iránt, (és nem utolsósorban az említettek alapján hozzájárulni a kommunista világnézetre való neveléshez.)

Mint más tantárgyak, úgy a földrajz tanításában is az egyik alapvető követelmény a tanítás szemléletessége és aktualizálása. Tehát használnunk kell a térképet, megfelelő fali vagy más képeket, az iskolafilm vagy diafilm vetítést, a különféle műszereket és modelleket, vázlatokat és rajzokat. Végül a földrajz tanítás szemléletességéhez nagymértékben hozzájárulnak a tanterv alapján előírt földrajzi kirándulások, exkurziók. A földrajz tanításában is megtartjuk a tematikus körök rendszeres összefoglalását és ismétlését, amelynek fő célja az átvett tananyag rögzítése, elmélyítése és rendszerezése.

Az alábbiakban röviden ismertetem a földrajz tananyagát az alapfokú kilencéves iskola 6., 7., és 8. évfolyamában.

A 6. évfolyam tantervi anyaga a következő: a Föld, a glóbusz, a Föld felszíne és a térképen való ábrázolása; alapismeretek a világrészekről (Európán kívül).

A 7. évfolyamban a tananyag Európa és a Szovjetunió földrajzát tartalmazza, majd befejezésül a szocialista rendszer és a kapitalista államok áttekintésével foglalkozunk.

A 8. évfolyamban hazánk, a Csehszlovák Szocialista Köztársaság földrajzát tanítjuk.

(Jelenleg vita folyik arról, hogy a földrajz tanítás kibővíüljön-e vagy nem az 5., illetve a 9. évfolyamra.)

Mindhárom évfolyam tanterve előírja az említett tananyagon kívül a rendszeres földrajzi kirándulásokat, beszélgetéseket, földrajzi jellegű felolvasásokat, film és diafilm vetítéseket, a földrajzzal kapcsolatos gyakorlatokat stb.

A továbbiakban egy korszerű tanítási segédeszközzől és ennek módszertani alkalmazásáról szeretnék beszámolni, amelyet kevés kivétellel valamennyi alapfokú kilencéves iskolában alkalmaznak. A műszer „a Nap látszólagos útjának modellje”, amelylyel jól szemléltethetjük a Nap látszólagos mozgását, s a vele kapcsolatos földrajzi jelenségeket. E műszer helyes alkalmazásával nagymértékben megkönnyítjük a matematikai földrajz egyes absztrakt fogalmainak könnyebb elsajátítását és megértését. Az említett segédeszközt a 6. évfolyamban alkalmazzuk többek között a földgömb; a csillagok és a Nap, valamint a négy évszokról szóló részekben. Munkám utolsó részében példát hozok fel, hogyan alkalmazható a szóban forgó műszer.

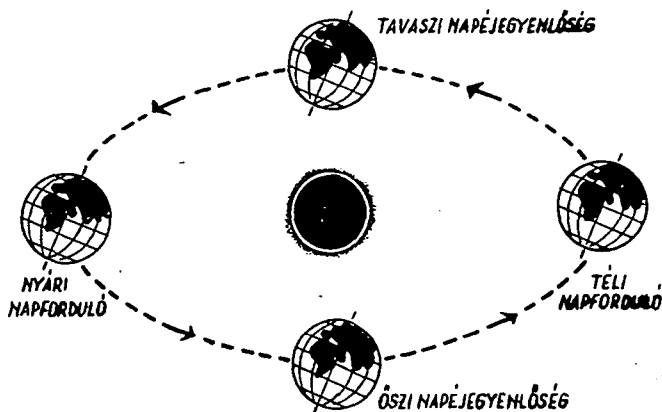
Először ismertetem, hogy mit közöl a hatodik osztályos tankönyv az anyagról. A Nap látszólagos évi mozgását az égbolton „A négy évszak” című részben tárgyalja. A tanulók ebből a részből többek között a következőket sajátítják el: napégyenlőség, a nappalok és éjszék hosszabbodása, valamint rövidülése az év folyamán, a Föld felszínének megvilágítása az egyes évszakokban. Továbbá szó van még a napfordulóról, a sarki napról és a sarki éjszakáról. A felsorolt tananyagot a következő képanyag és táblázat szemlélteti és foglalja össze:

A Nap delelése a napéjegyenlőség és napforduló idején

SZEPTEMBER 23. DECEMBER 21. MÁRCIUS 21. JÚNIUS 21.

Északi-sark	A sarki nappalok vége és a sarki éjszaka kezdete	A sarki éjszaka (fél évig tart)	A sarki éjszaka vége, és a sarki nappal kezdete	A sarki nappal (fél évig tart)
Északi sark-kör		A sarki éjszaka (24 óráig tart)		A sarki nappal (24 óráig tart)
Rákrétrítő				A Nap a tetőpontban delel
Egyenlítő	A Nap a tetőpontban delel		A Nap a tetőpontban delel	
Baktrétrítő		A Nap a tetőpontban delel		
Déli sark-kör		A sarki nappal (24 óráig tart)		A sarki éjszaka (24 óráig tart)
Déli-sark	A sarki éjszaka vége és a sarki nappal kezdete	A sarki nappal (fél évig tart)	A sarki nappal vége és a sarki éjszaka kezdete	A sarki éjszaka (fél évig tart)

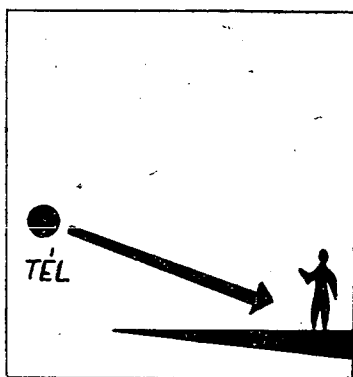
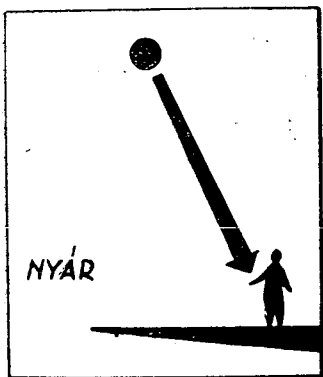
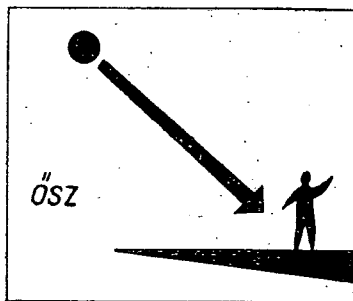
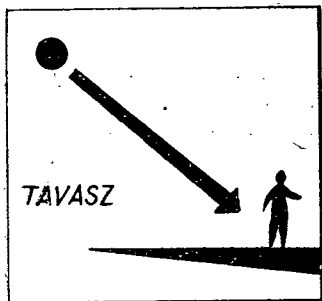
1. A Föld keringése a Nap körül. (a) ábra.
2. A Nap delelése a napéjegyenlőség és napforduló idején.
3. A nap hosszának változása az Egyenlítőtől északra.
4. A Nap tavasszal, nyáron, ősszel és télen a mi földrajzi szélességünkön.
  - a) Az első képen látható a Nap delelése tavasz kezdetekor, vagyis március 21-én. (1. kép.)
  - b) A második kép mutatja a Nap delelését június 21-én. Ekkor delel a legmagasabban. Nálunk ekkor kezdődik a nyár. (2. kép.)



a) ábra

c) A harmadik képen látható a Nap delelése szeptember 23-án. A Nap az égbolt ugyanazon pontján delel, mint március 21-én. (3. kép.)

d) Az utolsó képen láthatjuk a Nap delelését december 21-én. Ekkor delel legalacsonyabban. (4. kép.)



1., 2. kép

3., 4. kép

Az említett tananyagot telurium segítségével is lehet szemléltetni. De a telurium is, valamint a tankönyvből előbb bemutatott képek kevésbé érthetően szemléltetik a hatodik osztályos tanulók részére a nehéz anyagot. Ezért a felmerült fogalmak könnyebb megértésére alkalmasabb a fent említett segédeszköz (műszer) használata.

Mielőtt rátérnék a műszer konkrét módszertani alkalmazásának ismertetésére, először ismertetem a segédeszközt.

### A SEGÉDESZKÖZ RÖVID LEÍRÁSA

A műszer szilárd állványon nyugszik. Az állványra kapcsolódik a csúsztható félfélgömb. A két mozgó korongocskával segítségével a szférikus gömböt  $0^\circ$ -tól  $90^\circ$ -ig különböző helyzetbe beállíthatjuk. A félgömb tulajdonképpen egy féldélkört ábrázol, amelyen  $0^\circ$ -tól  $90^\circ$ -ig beosztott fokbeosztást láthatunk,  $10^\circ$ -os részekre van felosztva és ezenkívül a térítő és sarki körök szélessége is meg van jelölve. Az átlátszó gömb, amely az éggömböt ábrázolja, a félgömb két szabad vége közé van behelyezve. A fémgömb, amely körül a gömb forog, a világtengelyt és

annak az irányát szemlélteti. A gömbön az Égiegyenlítő piros, a térítők zöld, a sarkkörök kék és a helyi délkör sárga színnel van megjelölve. Az Égiegyenlítő és a térítők 24 számozott részre, a helyi délkör az Egyenlítőtől a sarkokig  $0^\circ$ -tól  $90^\circ$ -ig  $5^\circ$ -os részekre van felosztva. A Nap három helyzete az Egyenlítőn és a térítőkön fehér ponttal van megjelölve.

A Földet a fémtengely közepén levő gömböcske, a látóhatár síkját a befestett folyadéknak a szintje határozza meg. A műszer használata előtt a gömböt pontosan félig (a piros vonallal megjelölt Égiegyenlítő magasságáig) meg kell tölteni vízzel. A megtöltés előtt a gömböt lekapcsoljuk a félív alakú kengyelről. Legjobb, ha a belső fémtengely függőleges helyzetben van. Először teljesen fellazítjuk az ívkengyel felső végén levő csavart, majd kihúzzuk a fémcsővecskét, mely a fémtengely (világtengely) szilárdságát biztosítja. Ezek után a szférikus gömb teljesen meglazul és a fémkengyeltől könnyen kiemelhető. A kengyeltől való kiemelés után a szférikus gömbből kicsavarjuk a fémtengelyt és így a szabad alsó furaton keresztül nyert nyíláson a gömböt metilénkék oldattal megtöltjük. Legjobb, ha desztillált vizet használunk, amelyet metilénkék oldattal befestünk. A desztillált vízben nincsenek ásványi sók és így a gömb belső falán nem keletkezik lerakódás. Az oldatot úgy készítjük el, hogy 3–4 metilénkék szemecskét kémcsőben desztillált vízben feloldunk. A koncentrált metilénkék oldatot hozzáöntjük a gömbben levő desztillált vízhez. Nem ajánlatos tinta-, vagy tusoldatot használni, mert az ilyen folyadék a szférikus gömb beljében nyomokat hagy maga után. Az így egyszer megtöltött gömb hosszabb időn keresztül használható.

A megtöltés után visszahelyezzük a fémtengelyt, majd újra belehelyezzük a megtöltött gömböt a félívkengyel közé, bebiztosítjuk a fent levő fémcsővecskével és a fenti csavarral. A megtöltés után meg kell győződni arról, hogy az alsó tömítésnél nem szivárog-e a folyadék, (ha szivárog, jobban meg kell húzni a lent levő csavart).

#### A MŰSZER HASZNÁLATA

A műszeren jól lehet szemléltetni a Nap látszólagos mozgását az égbolton, a Nap látszólagos mozgásának okait és következményeit, nappalok és éjszák hosszát különböző földrajzi szélességeken. A Nap magasságát és deklinációját a horizont fölött (erre szolgál a szférikus gömb délkörén levő számozás). A segédeszközt még felhasználhatjuk a matematikai földrajz más fogalmainak a megmagyarázásánál, pl. a csillagok látszólagos mozgásának szemléltetésére a Föld különböző helyeiről figyelve. S végül a műszert felhasználhatjuk az alkonyat helyének, hosszának a meghatározásához stb.

A szférikus gömböt mindig keletről nyugat felé forgatjuk, tehát ellenkezően a Föld forgásával. Bizonyos nehézséget okoz az, hogy a világtengelyen (fémtengelyen) levő kis gömböcske, mely a Földet ábrázolja, az égbolttal egyirányban forog.

A szemléltetésnél többször hangsúlyozzuk, hogy a szférikus gömb közepén levő helyzetben kell elképzelni magunkat, ahol a Földet ábrázoló gömböcske van.

Néhány példával ismertetem a segédeszköz használatát. Szemléltessük a Nap látszólagos mozgását a Föld következő szélességein:

1. Az Északi-sarkon (a szférikus gömb elhajlása  $90^\circ$ -os).
2. Az Északi sarkkörön (elhajlás  $66^\circ 30'$ ).
3. A mi földrajzi szélességünkön (elhajlás  $48^\circ$ ).
4. A Ráktérítőn (elhajlás  $23^\circ 30'$ ).
5. Az Egyenlítőn (elhajlás  $0^\circ$ ).

A szférikus gömböt lassan keletről nyugat felé forgatjuk. A Nap helyzetét a fent megnevezett pontok szerint: szeptember 23-án, december 21-én, március 21-én és június 21-én tanulmányozhatjuk.

A Nap deklinációja március 21-én és szeptember 23-án  $0^\circ$ , az Égiegyenlítő síkjában zenitben delel, — a műszeren piros vonal és fehér pont —.

Június 21-én a Nap deklinációja  $+23^\circ 30'$ , a Ráktérítő fölött delel zenitben, — felső zöld vonal, fehér pont —.

December 21-én a Nap deklinációja  $-23^\circ 30'$ , a Baktérítő fölött delel zenitben, — alsó zöld vonal, fehér pont —. Az említett napokon meghatározhatjuk a nappalok és éjszakák hosszát órákban kifejezve. A Világegyenlítőn vagy a térítőkön a megfelelő értéket leolvassuk. A folyadék szintje felett határozzuk meg (olvassuk le) a nappalok hosszát és a szint alatt az éjszakák hosszát.

1. helyzet: Képzeltben álljunk meg a Föld északi pólusán. Az álláspontunk a szférikus gömb közepén levő gömböcskén van, amely a Földet helyettesíti. Ebben az esetben a látóhatár síkja azonos lesz a Világegyenlítő síkjával. A zenit tehát egybeesik a világpólussal. Forgassuk a szférikus gömböt keletről nyugatra (látszólagos mozgás). Jól láthatjuk, hogy a Nap szeptember 23-án és március 21-én a Világegyenlítő síkjában van. A Nap az említett napokon egész napon át a horizonton (látóhatáron) mozog. A további napokon szeptember 23-tól egészen december 21-ig a deklináció a Baktérítőig csökken. A Nap ezidő alatt a látóhatár alatt van (jól követhetjük ezt a műszeren). Az északi póluson bekövetkezik a sarki éj.

December 21-től a Nap fokozatosan közeledik az Égiegyenlítő síkjához, de még állandóan a látóhatár alatt van. A sarki éj tovább tart.

Március 21-én újra a Világegyenlítő síkjába kerül, ami nekünk az északi póluson azonos a látóhatár síkjával, a folyadék szintjével. A Nap a következő napokon már az északi földgömbre tér. Egész 24 órán keresztül a horizont síkja fölött mozog, a szférikus gömböt fordítjuk. Egész napon át a látóhatáron van. Megkezdődik a sarki nappal, amely egész szeptember 23-ig tart. Ezután újra sarki éj következik.

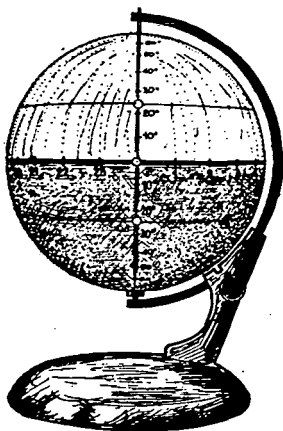
Ezzel a példával a tanulók könnyen megértik a sarki éj (szeptember 23-tól március 21-ig) és a sarki nappal (március 21-től szeptember 23-ig) fogalmát.

2. helyzet: Állítsuk a fémkengyel fokbeosztását  $66^\circ 30'$ -re. Az álláspontunk az Északi sarkkörön lesz. A műszeren a világtengely a horizont síkjával  $66^\circ 30'$ -es szöveget zár be. Láthatjuk, hogy június 21-én, amikor a Nap a Ráktérítőn áthalad, a nappal 24 óráig tart. A nappalok ezután fokozatosan rövidülnek, szeptember 23-án a Nap 12 órát lesz a látóhatáron, nappal és 12 órát a látóhatár alatt éjszaka. A nappalok december 21-ig rövidülnek. Ekkor a Nap a látóhatár alatt mozog, délben a látóhatár síkjában mutatkozik. A Nap ezen a napon nem emelkedik a látóhatár síkja fölé. Az éj 24 óráig tart. Ezen a napon az Északi sarkkör lakói csak néhány percre látják a Napot. Később már fokozatosan közelebb kel a keletponthoz és közelebb nyugszik a nyugatponthoz, majd március 21-én pontosan keleten kel és nyugaton nyugszik. Későbbben a Nap keltének és nyugtának helye fokozatosan északi irányba tolódik, s majd június 21-én pontosan északon kel, állandóan a horizont síkja fölött mozog (maximális magassága délben  $47^\circ$  a horizont síkja fölött), 24 óra után újra megint pontosan északon nyugszik.

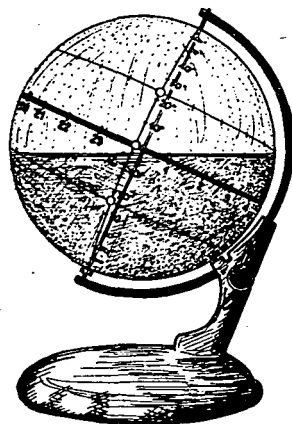
Ezzel a példával bebizonyítottuk, hogy szeptember 23-án és március 21-én a nappalok és az éjszakák egyenlő hosszúak, — őszi és tavaszi napéjegyenlőség —. A Nap látszólagos mozgását a Világegyenlítő síkjában figyeljük. A nappaloknak és az éjszakáknak hosszát június 21-én a Ráktérítőn levő adatok szerint olvashatjuk le.

3. helyzet: Állítsuk a fémkengyel fokbeosztását  $48^\circ$ -ra! Most a Nap látszólagos mozgását kb. a mi földrajzi szélességünkön figyeljük. A Nap március 21-én a Világegyenlítő síkjában tartózkodik, az éjszaka hossza 12 óra — tavaszi napéjegyenlőség —. Ezután a Nap deklinációja emelkedik, a Ráktérítő fölé tolódik, a nappalok hosszabbodnak, az éjszakák rövidülnek. A nyári napfordulókor, június 21-én a Napnak a nappali íve kb. a látszólagos ív  $2/3$  részét teszi ki, a nappal kb. 16 órát tart, az éjszaka hossza 8 óra. Később a Nap újra az Egyenlítőhöz közeledik (deklinációja fokozatosan csökken), a nappalok és az éjszakák hossza kiegyenlítődik és szeptember 23-án bekövetkezik az őszi napéjegyenlőség. Ugyanúgy, mint az előző példánál, jól tanulmányozhatjuk március 21-én és szeptember 23-án a napéjegyenlőséget.

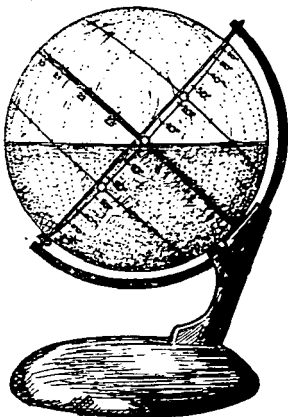
4. helyzet: Állítsuk a a fémkengyel fokbeosztását  $23^\circ 30'$ -re. A szférikus gömbön végezzük el a következő megfigyeléseket! Március 21-én és szeptember 23-án a nappalok és az éjszakák hossza azonos (12 óra). Március 21-e után a Nap fokoza-



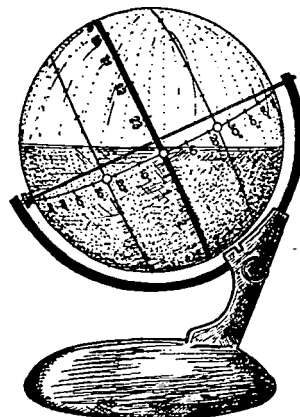
1. helyzet



2. helyzet



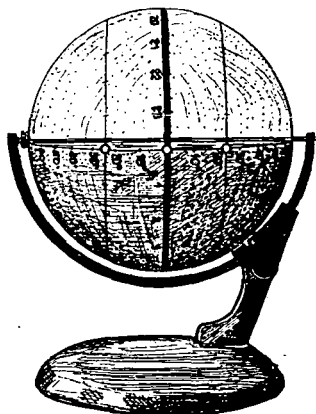
3. helyzet



4. helyzet

tosan a Ráktérítő síkjához közeledik. A Nap deklinációja emelkedik. Hosszabbodnak a nappalok, rövidülnek az éjszakák. Június 21-én leghosszabb lesz a nappal, későbbben a nappalok rövidülnek és szeptember 23-án újra bekövetkezik az őszi napéjegyenlőség. December 21-én lesz a legrövidebb nap, és a leghosszabb az éjszaka. A nappalok és az éjszakák hossza között már nincs olyan nagy különbség, mint az előző földrajzi szélességen. Március 21-e után a napkelte és napnyugta ugyancsak észak felé tolódik. Kelet északkelethez, és nyugat északnyugathoz közeledik, majd bekövetkezik a nyári napforduló. Későbbben a napkelte és napnyugta a kelet-, illetve a nyugatponthoz közeledik s ezt szeptember 23-án éri el. A téli napfordulókor a kelet–délkelet és nyugat–délnyugat közelében kel és nyugszik le.

5. helyzet: Állítsuk a fémkengyel fokbeosztását  $0^{\circ}$ -ra. Ebben az esetben a Világegyenlítő síkja merőleges lesz a horizont síkjára. A horizont síkja párhuzamos lesz a szférikus gömb tengelyével. A szférikus gömböt hajtsuk le úgy, hogy a tengelye párhuzamos legyen a folyadék szintjével, vagyis a horizont síkjával (a lehajlás  $0^{\circ}$ ). A szférikus gömb forgatásánál világosan láthatjuk, hogy a nappalok hossza egész évben keresztül megegyezik az éjszakák hosszával (az Egyenlítő körül levő vidékeken). A Nap a térítők között 12 órát órát lesz a horizont síkja fölött és 12 órát lesz a horizont síkja alatt (nappal–éjszaka). Az év folyamán azonban a Nap deklinációs szöge változik.



5. helyzet

Ezzel a példával a tanulók könnyen megértik, hogy a nappalok és az éjszakák hossza az Egyenlítőn és Egyenlítő körüli országokban egész évben át egyenlő. A Nap 12 órát tartózkodik a horizont fölött és 12 órát a horizont alatt. Március 21-én és szeptember 23-án pontosan zenitben delel az Egyenlítőn, június 21-én a Nap deklinációja  $+ 23^{\circ} 30'$  és december 21-én a deklinációja  $- 23^{\circ} 30'$ .



## Az új 6. osztályos történelemkönyv

Kétségtelen, hogy az elmúlt tanévben bevezetett általános iskolai reformtankönyvek közül az 5. osztályos történelem váltotta ki a legnagyobb érdeklődést és a legtöbb vitát. Új volt a tankönyv koncepciója, belső szerkezeti felépítése, külső formája és kiállítása, újszerűek és eredetiek voltak a rajzok és illusztrációk, s a könnyen tanulható, olvasmányos stílus is nagy mértékben emelte a tankönyv értékét. Mivel az általános iskolai történelemkönyvek gondozóinak és szerkesztőinek az az elgondolása, hogy az 5–6. osztályos és a 7–8. osztályos tankönyv egy és ugyanazon koncepció szerint készüljön, a most szeptemberben bevezetésre kerülő új 6. osztályos történelemkönyv felépítésében, kidolgozásában, formájában és kiállításában igyekszik követni nagy sikert aratott elődjét, azzal a különbséggel, hogy illusztrációi csak kétszínnyomásban készültek.

Ha már a két tankönyv összevetéséből indultunk ki, legelőször is azt kell megemlítenünk, hogy jelentős eltérés mutatkozik a két tankönyv között a *megszövegezésben*, a stílusban, főleg ami az olvasmányosságot és a tanulhatóságot illeti. Ugyanis a 6. osztályos tanterv az ötödik osztályhoz viszonyítva több adatot és fogalmat, az anyag természeténél fogva jóval nagyobb számú topográfiai és kronológiai adatot, az új ismeretek történelemszerűbb előadását, az egyetemes és magyar történelem közötti összefüggések erőteljesebb kidomborítását követeli meg, ami kissé nehezebbé és zsúfoltabbá teszi a tankönyv szövegét. S egy további körülményről sem szabad megfeledkezünk. Míg az 5. osztály tananyaga elejétől végig egyenes vonalban, líneárisan halad előre, addig a 6. osztályban az egyetemes és magyar történelem párhuzamos előadása szükségessé teszi a szinkronizáció elvének figyelembe vételét, ami főleg azért nem könnyű feladat, mert a magyar fejlődés egészen a XIX. századig messze elmaradt az európai fejlődéstől, s így állandóan fenyegetett az előreszaladás, illetve a lemaradás veszélye. E nehézség ellenére is sikerült a három egyetemes és öt magyar történelmi fejezetet közelebb hozni egymáshoz, s főleg a négy összefoglaló óra keretében kihangsúlyozni az egyetemes és a magyar történelmi fejlődés szoros kapcsolatát.

Az új 6. osztályos tankönyv *terjedelme* valamivel meghaladja az 5. osztályos történelemkönyvet, s 160 oldalon adja elő a középkor történetét. Ez a terjedelem növekedés azonban csak látszólagos, mert egyrészt több a tankönyvben az illusztráció (8 egészoldalas, fejezeteket bevezető, színes címlap, 7 darab fekete nyomású egészoldalas képtábla és több mint 120 kétszínű rajz), másrészt viszont még áttekinthetőbb és szellősebb a tankönyv szedése. Míg az 5. osztályos tankönyvben az egyes órák vázlatát adó címszavakat a kérdések és feladatok mellé, a tankönyv margójára szedettük, a 6. osztályos tankönyvben mindjárt az óra anyaga után következnek a vázlatpontok, a szedéstükör szélességében és színes alányomással, hogy ezzel is kiemeljük ennek a résznek a fontosságát. Hogy mennyire nem növekedett a tankönyv terjedelme, annak bizonyítására csak azt emeljük ki, hogy a 46 új anyagot közlő órából 31-nek, tehát az órák kétharmad részének a terjedelme nem haladja meg a két oldalt, s mindössze 15 óra lépi ezt túl, de ezeknél is legfeljebb két és fél oldal a szöveg. Egyébként a tankönyv 46 új anyagot közlő óra, 4 összefoglaló óra és 4 tanév eleji ismétlő óra anyagát közli, így a tanárok 12 szabad órával rendelkeznek, amelye-



ket múzeumlátogatásra, helytörténeti sétákra, filmvetítésre s egyéb célokra használhatnak fel.

Az egyes tanítási órák szerkezeti felépítése ugyanaz, mint az 5. osztályban volt, vagyis a 2–4 alpontból álló szöveg után a már előbb említett színes alányomású áttekintő vázlat következik, majd 4–5 kérdés és egy feladat zárja le az óra anyagát. A kérdések között vannak „könnyebbek” és „nehezebbek”, de általánosságban az a céljuk, hogy gondolkodásra, és lehetőleg hosszabb, összefüggő szöveg elmondására készítsék a tanulókat. Természetesen akadnak a kérdések között olyanok is, amelyekre csak 2–3 mondattal vagy még rövidebben fog válaszolni a tanuló (főleg a „Miért...”-tel kezdődő kérdésekre). Ilyenkor a tanárnak megfelelő kiegészítő kérdéssel kell bővebb megnyilatkozásra bírni a tanulót. Így például a tankönyv 44. oldalán található „Hol keletkeztek a középkori városok?” kérdésre a tanuló — a tankönyv szövege alapján — egyszerűen felsorolja ezeket a helyeket (földesúri kastélyok, püspöki székhelyek, útkereszteződések, folyami átkelőhelyek). Ha azonban azt is megkérdezi a tanár, hogy hogyan jöttek létre, vagy pedig felhívja a tanuló figyelmét a tankönyvben található rajzra, akkor biztosan részletesebben tud beszélni a kérdésről.

A feladatokkal kapcsolatban a 6. osztályos tankönyvnél is ki szeretnénk emelni, hogy azok nem kötelező érvényűek, mert nem minden tanuló tudja teljesíteni a feladat megoldásához szükséges feltételeket (egy-egy szépirodalmi könyv megszerzése és elolvasása, adatok összegyűjtése stb.), viszont akadnak közöttük olyanok is, amelyeket a tanulók minden nehézség és utánjárás nélkül meg tudnak oldani (térkép-vázlat, időszalag elkészítése, rajzos feladatok stb.). Egyes feladatokhoz nagyfokú képzelő erő (Mondjátok el, milyen nehézségekkel kellett egy kereskedőnek megküzdnie, amíg Franciaországból Magyarországra ért! 40. old.), másokhoz alapos tárgyi ismeret és összehasonlítási készség (a királyi és nemesi vármegye összehasonlítása, 73. old.) szükséges, amivel nem minden tanuló rendelkezik. Ezért tehát nem szabad a feladatokat egységesen, mindenkitől megkövetelni, viszont aki a feladat megoldásával megmutatta a történelem iránti érdeklődését és jelentős munkát fejtett ki, annak a fáradozását méltányolni és jutalmazni kell. A feladatok egyébként mind a tárgyakat, mind pedig a megoldás módját tekintve eléggé változatosak (gyűjtőmunka, rajzolás, térképolvasás, könyvek elolvasása, valamint beszámoló, elbeszélés, összehasonlítás, elképzelés) úgyhogy minden tanuló megmutathatja tudását és képességét, a történelem iránti érdeklődését és szeretetét.

A *topográfiai ismeretek* elmélyítését és megszilárdítását az egyes fejezetek elején található térkép-vázlatok, valamint az előlső és a hátsó kétoldalas előzéktérkép szolgálja. Ezeken a térképeken csak a szövegben előforduló helységek vannak feltüntetve, így megkeresésük nem okoz nagyobb nehézséget. Azonban a tankönyvben előforduló térképolvasási feladatokon kívül is adhatunk a tanulóknak topográfiai vonatkozású kérdéseket és feladatokat, hozzászoktathatjuk őket a nagy falitérképek és a történelmi atlasz használatához is, aminek a következő két osztályban nagy hasznát veszik.

A *kronológiai adatok* megtanulása is eléggé nehéz feladat elé állítja a 6. osztályos tanulókat. Míg az 5. osztályban mindössze három konkrét évszámot kellett megtanulni, ebben az osztályban már 14 évszám és 5 tájékoztató időbeli adat ismeretét követeli meg a tanterv. Ez egy kissé nagy ugrás az előző osztályhoz viszonyítva, de az évszámok arányos elosztása, a történelmi eseményekhez való szilárd rögzítése, valamint a tankönyv végén található Időrendi Táblázat nagymértékben segíti az időbeli adatok emlékeztetőbe vésését. De a történelemtanár is sokat tehet a kronoló-

giai ismeretek megszilárdítása érdekében, ha elkészítteti a tanulókkal az időszalagot, s arra mindig rávezetteti az éppen tárgyalt események évszámát, vagy ha állandóan számonkéri és ismétli az évszámokat. Nagyon sok, a gyakorlatban jól bevált játékos módszer is ismeretes az évszámok elmélyítésére és állandó gyakorlására, amelyeket főleg az összefoglaló órákon lehet jól gyümölcsöztetni. Ne feledkezzünk meg arról, hogy az Időrendi Táblázatban szereplő évszámok közül csak a dűlt szedésű évszámokat szabad megkövetelni a tanulóktól, a többi évszám csak tájékoztató jellegű.

Az 5. osztályos tankönyvhöz hasonlóan az *illusztrációk* ebben a tankönyvben is fontos szerepet töltenek be, s nagy segítséget jelentenek majd a tananyag elsajátításánál és megértésénél. Sőt bátran állíthatjuk, hogy az új tankönyv rajzai még nagyobb segítséget nyújtanak majd a tanároknak az oktatásnál, a tanulóknak pedig a tanulásnál, mert az illusztrációk sok tekintetben didaktikusabbak, jobban tükrözik és magyarázzák a tankönyv szövegét, segítik a szöveg megértését. A tankönyv sok rajza kiinduló pontja lehet egy-egy óra magyarázatának (a 37. és 42. oldalakon található képek például a középkori városokban folyó élet bemutatásánál), elősegítheti egy-egy új fogalom megértését (a 17. oldalon a hűbéri lánc, a 87. oldalon a tized és a kilenced, a 74. oldalon a szabadköltözködés, a 84. oldalon a királyi jövedelmek szemléletes magyarázata), érzelmeket kelt a tanulóknak (a 115. oldalon Dózsa kivégzése, a 127. oldalon a protestánsok gályarabságra hurcolása), fejleszti esztétikai érzéküket. A tankönyvben található hét egészoldalas, fekete színű képtábla a műveltség-történeti ismeretek, az egyes építészeti stílusok és emlékek, a jelentősebb középkori munkák megismerését segíti elő. Biztos, hogy a tanárok ötletessége és találékonysága nagyon sok új lehetőséget és módot talál majd mind a rajzok, mind pedig a képtáblák felhasználására (házi feladatok, a rajzok alapján való számonkérés, az összehasonlítás módszerének alkalmazása stb.).

A tankönyv alkotó és szerkesztő bizottsága azzal a meggyőződéssel bocsátja a tanulók és a tanárok rendelkezésére az új tankönyvet, hogy az jelentős mértékben megkönnyíti majd számukra az emberiség fejlődése e hosszú időszakának, a középkornak a megismerését, illetve megismertetését. Ugyanakkor azonban tisztában vannak azzal, hogy a fentebb ismertetett előnyök ellenére nem sikerült minden nehézséget legyőzni, minden kérdést megoldani, s ezért hiányosságai is vannak az új tankönyvnek, amelyeket majd az elkövetkező gyakorlat hoz felszínre. Ha a pedagógusok ugyanolyan lelkesedéssel és hozzáértéssel fognak tanítani az új tankönyvből, mint az 5.-es tankönyvnél tették, s ugyanolyan őszinteséggel mondják el az oktatás folyamán szerzett tapasztalataikat s a tankönyvről kialakult véleményüket, akkor a hibák és hiányosságok kijavítása után ez a tankönyv is méltón fogja szolgálni az oktatási reform és a fiatal nemzedék nevelésének nemes ügyét.

o — o — o

A kartársak tanév eleji munkájának megkönnyítése érdekében néhány szempontot szeretnénk adni az év eleji ismételtes és az első két fejezet feldolgozásához.

I. A társadalmi viták során felmerült általános kívánságnak tesz eleget a tankönyv, amikor szövegszerűen közli a *tanév eleji ismételtes* anyagát. Ennek a kérdésnek a megoldása sok gondot okozott a tanároknak, mert tankönyv hiányában vagy csak nagyon hézagosan tekintették át az előző év anyagát, vagy pedig terjedelmes vázlatot voltak kénytelenek íratni, ami sok időt vett igénybe.

Az új tankönyv hat és fél oldalon, négy óraegységben tekinti át az 5. osztályos tananyag lényegét (1. Gazdasági fejlődés, 2. Társadalmi fejlődés, 3. A műveltség fejlődése és 4. A magyar történelem kezdete). A cél az 5. osztályban tanult anyag felelevenítése, illetve a 6. osztályos tananyag tárgyalásához szükséges alap megteremtése. A szövegben dűlt szedéssel emeltük ki azokat a fontosabb fogalmakat, amelyeket az ismételtes keretében meg kell be-

szélni. Minden ismétlődő óra után 4—6 kérdést találhatunk. Ezek között egy-két olyan kérdés is akad, amelyekre nem a tankönyv szövege, hanem a tananyagra való visszaemlékezés alapján kell válaszolni (pl. Milyen nagy háborúkat vívtak a görögök és a rómaiak más népek ellen? vagy: Hogyan folytak le az olimpiai játékok?) A szöveg melletti margón elhelyezett kis képek is segítenek feleleveníteni az előző osztály anyagát. Célszerű az ismétlést — mintegy a jól végzett munka jutalmául — egy diafilm levetítésével zárni. Nagyon alkalmas erre a célra „Az ókor hét csodája” c. diafilm, de megfelel a trójai háborúról, Odüsszeusz kalandjairól vagy a Spartacus-felkelésről készített színes diafilm is.

II. A tankönyv első fejezete „A feudalizmus kialakulása Európában”. Ezt az eléggé igényes, talán egy kissé nehéz anyagot három órában tárgyalja a tankönyv: 1. A jobbágyok, 2. A földesurak és 3. A korai középkor feudális államai. Az első két óra a középkor két alapvető osztályával ismerteti meg a tanulókat, míg a harmadik órában egy kis áttekintést adunk az első hűbérállamokról, az egyház és az állam szerepéről és kapcsolatáról.

Az első óra anyagának megbeszélésénél jó kiindulási pont a tankönyv 14. és 16. oldalán található két rajz, valamint az 5. osztály anyagából a rabszolgák és kolonusok helyzetére vonatkozó ismeretek újbóli felelevenítése. A tankönyv szövegének segítségével nem okoz nagyobb nehézséget a jobbágytelek, a jobbágyterhek (robot, ajándék, pénzadó), valamint az önálló gazdálkodás fogalmának a tisztázása sem. Ezek megértése után világosan áll majd a tanulók előtt az óra záró következtetése is, még pedig az, hogy a jobbágyrendszer előrehaladást jelentett a rabszolgasággal szemben. (Bár tényanyag hiányában még kissé korainak látszik ennek a következtetésnek a levonása, de annak érdekében, hogy megmutassuk az új korszak gazdasági alapját, már itt meg kell kockáztatnunk ezt a megállapítást. Ha a továbbiak folyamán a tanár néhányszor még visszatér ehhez a kérdéshez, akkor a megállapítás szilárd alapot kap.)

A második órában a hűbérbirtok, a hűbéres, a hűbérúr és a hűbéri lánc, valamint összegezőként a hűbériség, a feudalizmus fogalmát kell tisztázni. A tankönyv szövege és rajza jó segítséget nyújt a fogalmak megértéséhez. Kissé nehezebb lesz a feudális anárchia fogalmának — ugyancsak tényanyag hiányában való — megértetése, de itt is a rajz, valamint a szövegben közölt jellemző idézet hozzájárul a fogalom megértéséhez. Egyébként ennél a fogalomnál sem kell törekedni már a tanév elején az összes ismertető jegy tisztázására, hiszen a továbbiak folyamán még bőven nyílik alkalom a fogalom kibővítésére.

A harmadik óránál, az első feudális államok ismertetésénél fel lehet használni a 13. és 36. oldalakon található térképvázlatokat (vagy a megfelelő falitérképet, ha az iskola rendelkezésére áll). Az óra második részében az egyház és az állam közötti kapcsolat tárgyalásánál elsősorban azt kell kiemelni, hogy az egyház mindenben támogatta az államot (erről különben már az 5. osztályban is szó volt), de ugyanakkor mutassunk rá a köztük levő hatalmi versengésre is, ami a pápa és a császár közötti harcban nyilvánkozott meg. Ez az óra foglalkozik röviden a román stílussal is. Szemléltetésre felhasználhatjuk a 19. oldalon található képtáblát (bizánci mozaikkép, román stílusban épült templom belseje és külseje), valamint „Az építészeti stílusok” c. diafilmnek a bizánci és a román stílust bemutató kockáit.

Kíváncos volna, ha a történelemtanárok a fejezet tanítása előtt áttanulmányoznák a nemrég megjelent Világtörténelem III. kötetének a feudalizmus kialakulásáról szóló részeit (65—91. és 138—272. oldalak). Az órák anyagának illusztrálására viszont a Történelmi Olvasókönyv II. kötetében, a 27—40. oldalakon találhatnak megfelelő anyagot (Nagy Károly, a frank királyi birtok stb.).

III. A tankönyv második fejezete „A feudális állam megalapítása Magyarországon” 4 órában tárgyalja a 895—1038-ig terjedő magyar fejlődést. E fejezet eredményesebb oktatása érdekében a következő, könnyen hozzáférhető szakkönyvek áttanulmányozását, illetve az ott közölt szemelvények részbeni felhasználását ajánljuk a kartársaknak: Molnár Erik: Magyarország története, I. k. 41—61. old. — Elekes Lajos: A középkori magyar állam története, 9—63. old. — Magyarország Története (Egyetemi tankönyv) I. k. 39—67. old. — Lederer Emma (szerk.): Szöveggyűjtemény Magyarország történetének tanulmányozásához, I. 15—27. old. (István király törvényei) és 361—363. old. (Csanád legyőzi Ajtonyt) — Történelmi Olvasókönyv II. k. 207—214. old. (Szent Galleni kaland, Lél és Bulcsu, Koppány legyőzése stb.) — szemelvények a magyar történelem tanításához, I. 3—5. old. (Augsburgi csata, Botond stb.)

Az első óra a honfoglalás kori magyar társadalom válságát, bomlását, valamint a kalandozásokat tárgyalja. Az óra első részében azt kell megbeszélni, miért nem lehetett az új hazában tovább folytatni a régi életmódot, s hogyan segítették elő a vagyoni különbségek és a földművelésre való áttérés a magyar társadalom rétegekre bomlását, a rendszeres szolgáltatások megindulását. A kalandozó hadjáratok tárgyalásánál felhasználhatjuk a 23. oldalon található térképvázlatot. A megbeszélésnél emeljük ki a hadjáratok igazságtalan voltát

(ezt a szöveg is érzékelteti a „raboltak össze” kifejezéssel), s esetleg már itt érinthetjük az igazságos és igazságtalan háború fogalmát. Szemléltetésként felhasználhatjuk „A honfoglaló magyar nép élete” c. diafilmet, amely a kalandozó hadjáratok egy-két eseményének bemutatása mellett foglalkozik a sátorépítéssel, a lótenyésztéssel, a fazekassággal, a kezdetleges földműveléssel, halászattal, gabonaőrléssel, a nők munkájával. Ha van rá módunk, a Botond c. színes diafilmet is beiktathatjuk az óra menetébe.

A második óra a magyar államszervezés kezdeteivel, Géza fejedelem korával foglalkozik. Az óra anyagának megtárgyalása nem okoz különösebb nehézséget. Az államalapítás szükségességének megbeszélésénél hivatkozhatunk az egyiptomi, görög és a római történelemből tanultakra. Nagyon fontos ennél az óránál kiemelni a fegyveres erő különválását, a hadsereg létrejöttét (régebben mindenki katona volt). A kereszténység felvételénél elsősorban azt domborítsuk ki, hogy az áttérés politikai okokból, és nem meggyőződésből történt. (Ennek illusztrálására jól felhasználhatjuk a Gézának tulajdonított szöveget.)

A fejezet harmadik és negyedik órája a magyar állam megszervezésével és az államszervezés eredményeivel, vagyis I. István korával foglalkozik. A két óra eseménytörténeti részeinek (Koppány leverése, a német beavatkozás visszaverése) a megtanítása semmi nehézséget sem okoz, mert bőven válogathatunk illusztráló anyagot a fentebb felsorolt szemelvényekből. Alaposabban kell azonban foglalkoznunk a királyi vármegye szerepével, főleg azért, hogy a későbbi tanulmányok folyamán a tanulók világosan lássák a királyi és a nemesi vármegye közötti különbséget. Ugyancsak tisztáznunk kell az István korabeli magyar társadalom összetételét is, mert ennek ismerete a későbbi társadalmi változások megértése érdekében szükséges. I. István jellemzésénél feltétlenül emeljük ki, hogy alakjában inkább a bölcs, előrelátó és harcos, mint a szent és imádkozó királyt tiszteljük. A két óra anyagának szemléltetésére elsősorban az „István király” c. színes diafilmet, valamint Balázs György: István király — az államalapító c. ifjúsági regényét (Móra Könyvkiadó, Nagy emberek élete sorozat) használhatjuk fel. A regényre azonban jóval előbb hívjuk fel a tanulók figyelmét, hogy az anyag tárgyalásakor a tanulók már ismerjék a mű tartalmát.

A könyv két első fejezetét lezáró összefoglaló óra: „A feudalizmus kialakulása” három pontból áll. Ezek közül az első kettő egyetemes történeti vonatkozású, míg a harmadik azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy hogyan illeszkedett bele a magyarság az európai feudális rendbe. Az összefoglaló órán elsősorban azt kell kidomborítanunk, hogy a magyar fejlődés az európai történelmi fejlődés szerves része. Ezért az összefoglalás szövege nem is utal külön a magyar fejlődés eseményeire. Az összefoglalás számonkérésekor azonban a magyar történelemből is adhatunk kérdéseket a tanulóknak.



## Tankönyv-vita

A Módszertani Közlemények Szerkesztőségfeladatának tekinti az iskolareform célkitűzéseinek szolgálatát. Éppen ezért, mint eddig, a jövőben is helyet biztosít minden olyan cikknek és tanulmánynak, amely segíti az előbbi célkitűzés megvalósítását.

Ezért adta meg a lehetőséget a Szerkesztőség Farkas Gyula egyetemi adjunktus számára is. Lehetőséget biztosított lapunk ugyanakkor Kontra György OPI tanszékvezetőnek is, hogy szakmai érvek felsorakoztatásával vitassák meg a felmerült problémákat. Helyette a Biológia Tanítás Szerkesztősége „Nyilatkozat”-ot küldött.

Az alábbiakban közöljük a „Nyilatkozat”-ot, valamint Farkas Gyula válaszát.

Ezzel Szerkesztőségünk a maga részéről az ügyet lezártnak tekintti.

NYILATKOZATA

A szerkesztő bizottság június 7-i ülésén foglalkozott a Szegedi Tanárképző Főiskola Módszertani Közlemények c. lapjának 1965. évi 3. számában a 197—201. oldalon megjelent cikkével. Az értekezlet, — melyen Bodó László, az Országos Pedagógiai Intézet főigazgató-helyettese is részt vett —, ismételten megállapította, hogy a szóban forgó cikket a szerkesztő bizottság annak idején egy ismert antropológus professzor és az általános és középiskolai oktatásban nagy tapasztalattal rendelkező gyakorló vezetőtanár szakmailag és módszertanilag egyaránt elmarasztaló írásos véleménye alapján utasította vissza. A dolgozat abban a formában sem szolgálja az iskolareform célkitűzéseinek megvalósítását, ahogy az a Módszertani Közleményekben megjelent. Arra azonban alkalmas, hogy a tájékozatlan olvasóban zavart és bizalmatlanságot keltsen.

A szerkesztő bizottság visszautasítja a cikk végén olvasható rosszindulatú megjegyzést, és főleg súlyosan sérelmezi azt, hogy a Módszertani Közlemények szerkesztősége a tények ismerete, és minden megjegyzés nélkül közölte a dolgozatot.

VÁLASZ A BIOLÓGIA TANÍTÁSA C. FOLYÓRAT SZERKESZTŐ BIZOTTSÁGÁNAK „NYILATKOZATÁ”-RA

A Szegedi Tanárképző Főiskola Módszertani Közlemények című folyóiratának 1965. évi 3. számában megjelent közleménnyel kapcsolatban a Biológia Tanítása című folyóirat szerkesztő bizottsága nyilatkozott. Úgy gondolom, hogy az olvasók helyes tájékoztatása érdekében ehhez a nyilatkozathoz szükséges az alábbi megjegyzéseket megtenni.

1. A Biológia Tanítása című folyóirathoz 1964. november 17-én egy kéziratot küldtem be. A „Nyilatkozat” erre hivatkozik. A Módszertani Közleményekben megjelent cikk nem azonos a fentebb feltüntetett folyóirathoz beküldött kézirrattal, tartalmilag hasonló a kettő, azonban ismételten hangsúlyozom, nem azonos.

Ilyen módon az utóbbi közleményt (Módszertani Közlemények, 3. sz. 1965. 197—201. old.) a „Nyilatkozat”-ban említett lektorok nem is bírálhatták, amiből kifolyólag a megjelent cikk kéziratát nem vehette el a Biológia Tanítása folyóirat szerkesztősége.

2. A „Nyilatkozat”-ban említett (idézem!) „ismert antropológus professzor”-ral 1965. március 15-én személyesen is beszéltem. Szóban is kikértem véleményét és akkor kijelentette, hogy lektori véleményében nem említette, hogy a kézirat nem jelenhet meg, csupán egyes részei ellen emelt kifogást.

A szakmai lektorálással kapcsolatban szükségesnek tartom azt is megjegyezni, hogy a kéziratot a Szegedi József Attila Tudományegyetem Embertani Intézetének vezetőjével — a Biológia Tanítása című folyóirat szerkesztőségéhez való beküldés előtt — szakmai szempontból ellenőriztettem és abban a tanszék vezetője nem talált kifogásolni valót.

3. A „Nyilatkozat” szerint a megjelent közlemény csak arra alkalmas: „... hogy a tájékozatlan olvasóban zavart és bizalmatlanságot keltsen”.

Úgy véljük, hogy biológiai tanár olvasóinkat méltatlan vád éri, ha szakmai kérdésekben „tájékozatlanknak” vélik őket.

4. A „Nyilatkozat” a közleményem végén olvasható sorokat „rosszindulatú megjegyzés”-nek nyilvánítja.

Nehezen lehet elképzelni, hogy mi lehet abban a rosszindulat, ha egy egyetemen dolgozó szaktanár, miután mondanivalóját az egyik folyóiratnál nem éppen a legudvariasabb formában elutasítják, egy másik folyóirathoz fordul és ott remél meghallgatást. Vagy talán az a rosszindulat, hogy az elutasítást nyilvánosságra is hozza? Ehhez, úgy gondolom, joga van, mert a valóságnak megfelel, ezt túlzás lenne rosszindulatnak nevezni.

5. Sajnálatos tény azonban az, hogy a „Nyilatkozat” még csak említést sem tesz arról, ami a közleményem tulajdonképpeni lényege. Az általam felvetett probléma, nevezete-

sen az, hogy a felsőoktatási tananyag és az általános, valamint a középiskolai tananyag egy része között ellentmondás mutatkozik. Szeretném kiemelni, hogy az általam felhozott példák csak ezt szerették volna alátámasztani. Lehet, hogy jövőre már más tankönyvből kell a tanároknak tanítaniok, ebben a tanévben azonban még ez a tankönyv volt az irányadó és ennek a hibáit kellett volna még ebben a tanévben kiküszöbölni. Szeretném azt is megismételni, hogy mindezt abban a reményben mondtam el, hogy: „a működő tanárok és a szakudomány képviselői karöltve alakítsák ki a valóban korszerű és minden kíváncsinak megfelelő tankönyvet”. Ha ezt a célkitűzést rosszindulatúnak lehet nevezni, akkor hajlandó vagyok elismerni a „Nyilatkozat” ilyen vonatkozású megállapítását.

Felvetődhet úgy is a kérdés, hogy mindezt már nincsen szükség, hiszen az új tankönyv a közeljövőben megjelenhet és a szerzők mindezt már gondoltak. Legyen szabad itt hivatkoznom arra, hogy a közleményben idézett három általános iskolai tankönyv mindegyikén fel van tüntetve, hogy „átdolgozott kiadás”, ugyanakkor az érintett témakör — sajtóhibán kívül — semmilyen változást nem mutat. (Ezt egyébként a Biológia Tanítása című folyóirat szerkesztőségének 1965. március 30-án kelt levele is alátámasztja!) Az új tankönyvek (idézem) „tudós bírálói” között az említett levél alapján nem szerepel antropológus szakember. Nincs okom feltételezni, hogy ilyen szempontból nem fogják igen alapos bírálat tárgyává tenni a tananyagot.

Nem tudom eléggé hangsúlyozni, hogy engem a jóakarát vezérelt és vezérel továbbra is. Nincs szándékomban beleszólni mások dolgába; de nem mehetek el szó nélkül amellett, hogy tanárjelöltjeinket ez a kettősség, ami az egyetemi és általános iskolai tananyag között van, enyhén szólva zavarja. Zárótanításaik alkalmával különösen kiéleződnek ezek a problémák.

Egy elvi kérdést vetettem fel gyakorlati példákkal alátámasztva, a tudományosság elvének kérdését. Úgy gondolom, nem ártana, ha a tankönyvek írásánál a tanárokat képező felsőoktatási intézmények megfelelő tanítási és kutatási tapasztalattal rendelkező szakembereit is meghallgatnák. Lehet, hogy ezzel nyitott kaput döngöttek, embertani vonatkozásban azonban nem tudok arról, hogy a három létező embertani intézet közül az egyedül önálló tanszéknek, a szegedinek, bárki is kikérte volna valaha is a véleményét. Ha tévedek, elnézést kérek. Ha az általános, közép és felsőoktatás szakemberei nem fognak össze, nem hiszem, hogy az az úr, ami az egyes oktatási szinteken történő tananyag elsajátítása között jelenleg fennáll, legalábbis a saját szakterületem vonatkozásában, megszüntethető.

Célom az eredeti közleményben a probléma feltárása volt és mint a felsőoktatásban dolgozó pedagógusnak, úgy érzem, ez kötelességem volt. Ha ez félreértésre adott okot, erről nem tehetek.

Dr. Farkas Gyula

JÓSA ZOLTÁN  
főiskolai adjunktus

## Kritikai észrevételek az „Élővilág” c. 5. osztályos tankönyvhöz I.

Küllemi és technikai kivitelezését tekintve az általános iskolai 5. osztályos „ÉLŐVILÁG” c. tankönyvet méltan tekinthetjük a legszebb és legsikerültebb tankönyvnek. Az igen tetszetős kivitelű tankönyv 1. és 2. kiadása 1963-ban a Német Demokratikus Köztársaságban készült. Szerkezeti felépítése, a képek, ábrák és a szöveg nagyszerű elrendezése, a betűtípusok helyes kiválasztása meg a sok színes kép kedvessé és vonzóvá teszi a tankönyvet. A tanulóknak tetszik ez a szép könyv. Szeretik. Élvezettel és kedvvel forgatják.

Sajnos, tartalmi vonatkozásban nem lehetünk a tankönyvvel megelégedve. Szövegezése

több esetben nem szakszerű, sőt néhol zavaros. Több szakmai hibát tartalmaz. Az egyes anyagegységek feldolgozása logikai és didaktikai szempontból is kifogásolható.

Mivel a tanításnak és a tanulásnak jelentős tárgyi feltétele és lényeges segédeszköze a tankönyv, a segítség céljából kötelességünknek érezzük az „Élővilág” c. tankönyvekkel kritikailag foglalkozni. Jelenleg az 5. osztályos tankönyv első két fejezetének hibáit és hiányosságait kívánjuk elemezni.

A tanterv az egyes témakörök, témák címében a témák fő mondanivalóját, lényegét és a feldolgozás elvét határozza meg. A tantervi utasítás határozottan rámutat arra, hogy az élőlényeket életközösségi (biocénózis) egységekben kell tanítani. Az 5. osztályos tantervi anyag „... a közvetlen környezet élőlényeiről szóló ismereteket tartalmazza”. A biocénózis szemlélet alapján az 1. témakör tantervileg meghatározott címe: „A nagyüzemi gyümölcsös és zöldséges élete össze”. A tankönyvben nem tükröződik ez a tantervi elv és követelmény. A tankönyv jellegében változtatja meg az 1. témakör témáit azzal, hogy a fejezetek megjelölésénél nem az életközösséget veszi alapul. Az első két fejezet címe a tankönyvben: „A gyümölcsfáról” és „A zöldségfélékről”. A „-ról, -ről” raggal túlzottan általánossá és éppen ezért semmitmondóvá válik a cím. A témacímek megfogalmazásában egyébként a tankönyv nem következetes. (Így például a 3. fejezet címe már nem „... haszonállatokról”, hanem csak „... haszonállatok.”) A „gyümölcsfáról” cím azért sem helyes, mivel ez a fejezet a szőlőt is tartalmazza. A tan-

tervtől való eltérés helytelen azért is, mert megzavarja a tanárok tanmenetkészítő és oktató munkáját. Így egyes tanmenetekben a tanterv, másokban a tankönyv témacímei szerepelnek.

A növény részeinek ismertetésénél a tanterv a meglevő ismeretek felújítását és rendszerezését követeli meg. A tankönyv ezt a követelményt túllépi azáltal, hogy a „létfenntartó” és „szaporító szerv” fogalmakat is itt közli. Mivel ezen fokon a „szerv” fogalmának kialakításához a tanulók még nem rendelkeznek a szükséges elemi ismeretekkel, szervekről ne is beszéljünk, hanem csak „részeket” különböztessünk meg. A „szerv” fogalmának kialakítását itt a tanterv sem írja elő. A kifejlődött fa részeinek tanításánál a gally, vessző fogalmak tanítását a tanterv szintén nem írja elő.

A fentiekkel szemben a paradicsom és a paprika morfológiai leírása, ismertetése viszont hiányzik a tankönyvből. E két igen fontos növény ismertetését a tanterv előírja. A paprika és a paradicsom jellemzésénél a tankönyv nem tartalmazza a két növény gyökérzetének, szárának, leveleinek; virágainak ismertetését.

## SZAKMAI, LOGIKAI, DIDAKTIKAI ÉS FOGALMAZÁSI KIFOGÁSOK

Való igaz, hogy átvitt értelemben, a köznap szövegszólásban a „virág” kifejezésen növényt is értünk. Amikor azonban az oktatási feladat éppen a „növény” és a „virág” fogalmának tisztázása, helytelen e két fogalom összezavarása. Bevezetőben már egyenlőség jelet tesz a tankönyv a „fa”, „fű”, és a „virág” fogalmak közé. Következőkben a típusnövényt, a petúniát virágnak minősíti. Majd felsorolja a virágos növény fő részei között a virágot. Ugyanazon a lapon találjuk a következő meghatározásokat: „... szép kerti virág a petúnia”, majd „... petúniának a virágát...”. Ily módon a tankönyvben a „virág” kifejezés egyrészt növényt, másrészt szervet jelöl. A fogalmazási zavar különösen a lap végén válik feltűnővé, amikor egy mondatban zavarja össze a tankönyv a két fogalmat: „Virágokat nemcsak termésükért, gyümölcsükért becsüljük, hanem szépségükben, illatukban is gyönyörködünk.” A mondat első felében a virágoknak termésük van, vagyis a virágok növények. A mondat második felében illatuk, szépségük van, azaz a virágok virágok, vagyis csak részei a növénynek. A fogalmak összezavarása logikailag és didaktikailag is helytelen. A tankönyvben

ugyanazon a lapon a „rész” (a virág) hol részt, hol egészet (növényt) jelent. A rész egyrészt egyenlő az egészszel, másrészt része az egésznek. Ez azt jelenti, hogy az egész része egyenlő az egészszel, amelynek csak része. Ilyen felszínes fogalmazások után hogyan kívánhatjuk meg a tanulóktól, hogy a tankönyv alapján tisztázza, világos fogalmakat alkossanak a „növény”-ről és a „virág”-ról?

Pontatlan fogalmazás: „A gyökér a földhöz köti a növényt”. Helyesen: rögzíti. „A földből nedvességet... szív”. Helyesen: vizet. Ugyancsak a 4. lapon helytelen a „szár” fogalmi meghatározása: „A szár a növény föld feletti része”. Vannak földbeli szárak is. Már a vöröshagyma tanításánál összeütközésbe kerülnek a tanárok és a tanulók ezzel a definícióval. Ugyanis, ha a szár „a növény föld feletti része”, akkor mi a tönk? A szár meghatározását tehát néhány tanórával később helyesíteni kell. A tankönyvben nem szabad olyan meghatározásokat adni, amelyek nem felelnek meg a tudományosság elvének és amelyeket utólag helyesíteni kell. A szár fogalmának egyébként sem lényeges jegye a „föld feletti rész”. A szárak lehetnek föld feletti és földbeliek.

A biológiai oktatás kezdetén a szár morfológiai meghatározása helyesen a következő: A szár a növénynek az a része, amely a leveleket, a virágokat és a terméseket viseli. A gyökér folytatása.

Pongyola a virág fogalmának meghatározása is. A „*belsejéből*” kifejezés helyett a „*termő*” kifejezést kell használni. Zavaros a „*párta*” fogalmának meghatározása. A tankönyv a csésze- és szíromlevelek tárgyalása után ezt írja: „*Valamennyit együtt pártának mondjuk*”. A meghatározást csak egyféleképpen lehet értelmezni: A csésze- és szíromlevelek összessége a párta. Ez a megállapítás pedig nem igaz. Egyébként, ha a párta fogalmát kialakítjuk, akkor a csésze fogalmát is ki kell alakítani. A fogalmak meghatározása helyesen a következő: A csészeleveleket együtt csészének, a szíromlevelek összességét pedig pártának nevezzük. Csak ily módon nyújtana a tankönyv tiszta fogalmat a pártáról.

A virágos növény fő részeinek felsorolása közül hiányzik a termés, noha később ugyanazon a lapon már szerepel. Ezáltal azt a látszatos kelti a tankönyv, hogy a termés nem tartozik a növény fő részei közé.

Szakmailag, logikailag és didaktikailag is súlyos hiba, hogy a virág részeinek ismertetésénél kihagyja a tankönyv a „*vacok*” részt. Az almánál az átermés fogalmának kialakításánál viszont közli, hogy a termés húsa „*a vacokból lesz*”.

A „virágtakaró levelek” nem *csak* bimbó állapotban takarják a „szaporító szerveket”, amint azt a tankönyv tételelesen megállapítja. Ezt a megállapítást egyébként megcáfolja a 126. lapon, amikor a „virágtakaró levelek” fogalmi meghatározását adja és a 132. lapon, amikor a tulipánnál a virágtakaró nasztikus mozgását ismerteti.

A téma egyik legfontosabb oktatási feladata a „termés”, a „gyümölcs” és a „gyümölcsfa” fogalmak kialakítása és meghatározása. E feladatnak a tankönyv csak részben és nem időben tesz eleget.

„A termőből fejlődik majd a termés és benne a mag, amit a porzó és a termő hoz létre” meghatározás pontatlan, félreérthető. (Nem világos, hogy a porzó és a termő „létrehozó tevékenysége” a magra vagy a termésre vonatkozik-e. A meghatározás második fele szakmailag helytelen.)

Régebben a „termés” és a „gyümölcs” azonos jelentésű, szinonim kifejezések voltak. 1911-ben már Filarszky azt írja Növénymorfológiájában a természettel kapcsolatosan: „...mely, ha dús cukortartalmú, vagy más táptartalmánál fogva élvezhető, általában gyümölcsnek is nevezeték”. A növénymorfológiával újabbban a húsos terméseket tekintik gyümölcsnek. Az Élővilág tankönyvben csak

a fejezet végén (a 33. lapon) az összefoglalásban találjuk a gyümölcsről a meghatározást: „*A növények nyersen fogyasztható termése a gyümölcs*”. Ilyen értelmezésben a gyümölcs nem biológiai, hanem gazdasági fogalom. A Mezőgazdasági Lexikon a „gyümölcs fogalmát kizárólag csak gazdasági fogalomnak minősíti. A legújabb biológiai szakkönyvek azonban nem ilyen értelmezésben használják a gyümölcs kifejezést. Így Sóó Rezső 1963-ban megjelentetett „Fejlődéstörténeti növényrendszertan” c. egyetemi tankönyve morfológiai ismereteket tisztázó fejezetében a „gyümölcs” kifejezést olyan húsos termésekre vonatkoztatva is használja, amelyeket egyáltalán nem fogyasztunk és nem is kulturnövények termései. Ilyen például a varjú-tövis termése a „bengegyümölcs”. A szakirodalom — szemben az általános iskolai tankönyvvel — csak „*általában*” vagy „*zömmel*” kifejezésekkel utal a fogyaszthatóságra. A Magyar Nyelv Értelmező Szótára szerint is csak „...*az általában nyersen is ehető, leginkább édes, húsos, leves vagy olajat tartalmazó terméseket*” értelmezi gyümölcsnek. Ha csak a nyersen történő fogyasztást tekintjük a gyümölcs egyetlen lényeges jegyének a termés fogalmán belül, olyan problémák elé kerülünk, mint például: az alma, szilva, barack, paradicsom, ha nyersen fogyasztjuk: gyümölcs, ha pedig feldolgozva: nem gyümölcs. Vagy: a kabaktermés a dinnye esetében gyümölcs, a tök esetében nem az. Vagy mégis gyümölcs akkor, ha a magját esszük? A fogyasztás alapján gyümölcs a napraforgó kasszattermése, de nem gyümölcs a birs. — Mint látható, a gyümölcs fogalmi meghatározása megoldásra váró feladat.

A termés fogalmát az 5. osztályban a tanév elején a következőképpen helyes meghatározni: A termés a növénynek az a része, amely a virágból fejlődik és magot (magvakat) tartalmaz. A termés részei: a termésfal és a mag (magvak). A gyümölcs meghatározásánál pedig a lényeges jegyek: tápanyagokat, vitamint tartalmazó, általában nyersen is fogyasztható, húsos termés.

A terméstípusok meghatározásánál a tankönyv nem mindig szakszerű. Az általános iskolai tankönyvekben is a szakirodalomban, elsősorban a főiskolai és egyetemi tankönyvekben legújabbban alkalmazott szakkifejezéseket helyesen használni. Az egyetemi és főiskolai tankönyvekben a valódi húsos termések: a „bogyó”, a „kabak” és a „csont-héjas termés”. Helytelen tehát a „*diótermés*” és a „*töktermés*” kifejezéseket is használni (lásd: 15. és 42. lapon). Régebben használták ezeket a kifejezéseket. Filarszky Növénymorfológiájában, amelyben a „kabak vagy töktermés” terminológia szerepel, a „diótermés” fogalmán a makkot, vagyis a



mogyoró, tölgy, sulyom terméseit érti. A diófa termését, a diót nem a diótermések, hanem a csonthéjas termések közé sorolja. Ebből is látható, mennyire nem helyes eltérni a szakirodalom korszerű nomenklatúrájától.

Hiba, hogy a tankönyv egyazon fogalmakat más-más helyen más-más módon határoz meg. Például a 9. lapon: „csonthéjas termésű gyümölcs”, a 13. lapon: „csonthéjas gyümölcs”, a 16. lapon: „csonthéjas termés”. Az utóbbi a helyes.

Súlyos tárgyi hiba a 18. lapon a következő meghatározás: „A termés falából kifejlődik az alma öt tüszője...”. Termés nem képződik a termés falából. A tüsző mint termés nem a termés falából fejlődik ki. Ha sajtóhibának tekintenénk a „termés” szót, akkor nagyon furcsa, hogy ugyanazon a lapon, ahol egy súlyos szakmai hibát a 2. kiadásban kijavítottak, ezt a még súlyosabb szakmai hibát ne vették volna észre.

Ugyancsak hibás a 18. lapon a kép is. A vacok jelzése a 2. kiadásban már javították. Helytelen továbbra is azonban a magház jelzése a termésben. Helyesebb lenne nyíllal jelezni, hogy a magházból fejlődik ki a tüsző, de feltétlenül azt is jelezni kell, hogy az almában a kifejlődött rész már nem magház, hanem a tüsző. Így kerülhető el a helytelen képzet- és fogalomalkotás.

Az almánál a tankönyv olyan kifejezéseket szerepeltet ismert fogalmakként, amelyek addig a tankönyvben nem szerepeltek. Ilyenek: a vacok, bibe, magház. Ez helytelen. Helytelen továbbá az is, hogy a „valódi” és „áltermés” fogalmi meghatározását a tankönyv csak a téma végén, az összefoglalás befejezéseként adja, viszont ezeket a kifejezéseket már az almánál használja. Nevezetesen: „A csonthéjas termések valódi termések, az almatermések áltermések”. Hiba továbbá, hogy a valódi termések közül kihagyja a tankönyv az újonnan megismert tüszőtermést. A tüsző is valódi termés. A körte nemcsak azért almatermés, mert húsa a vacokból fejlődik, hanem felépítése (az öt tüszője) miatt. A tankönyv szerint a szamóca-termés és a csipkebogyó is almatermés volna.

A szilvafa, diófa, a szőlő és általában az összes növény ismertetésénél didaktikailag és logikailag is helyesebb volna előbb a növényt és azután a termést, fajtákat ismertetni. A szilvafánál a „gyökere” kifejezés helytelen, pedagógiai, logikai szempontból helyesebb a mandula ismertetését a dió tanítása után adni. Az egyetemi tankönyvek is a diót és a mandulát húsos faluk alapján egy csoportba sorolják. (A mandulánál csak a termés ismertetéi a tankönyv.)

Szakmailag helytelen a 10. lapon a „szilvamolylepké”, majd a „molypile” kifejezés használata. A szilvamoly: lepke. A tantervben

is „szilvamoly” szerepel. A tankönyv is az almafa kártevőinél már „almamoly” kifejezést használ. A szakkifejezéseket a tankönyvben következetesen mindig helyesen kell használni. A „hernyó” kifejezés új fogalmat jelent a tanulóknak. Helytelen e fogalom tisztaságát a „féreg” (10. lapon) és „kukac” (21. lapon) fogalmakkal zavarni, még akkor is, ha ezeket a kifejezéseket időközben használja a tankönyv. Legfeljebb az apróbetűs részben lehet utalni arra, hogy miképpen nevezi a hétköznapi szóhasználat a hernyót. A 13. lapon a levéltetvek képe nem nyújt valóságos képet és méretet.

A 13. ábrán hiányzik a pajzstetű megfelelő szemléléséhez a felfagyított pajzs képe. A tetvek méretarányát és a lázfoltokat jelölni kellett volna.

A 24. lapon az ág, gally, vessző fogalmakat hajtásoknak minősíti a tankönyv. A hajtás fogalmán a leveles szárat értjük. A szakirodalom szerint a „vessző” olyan elfásodott, még el nem ágazó oldalszár, amely leveleit elhullajtotta és csak rügyeket visel. A leveleiket vesztett hajtásokat nevezik tehát vesszőnek. Az ág, gally, vessző tehát nem hajtás, hanem oldalszár. A leveles ág a hajtás. Didaktikailag is helytelen a tankönyv meghatározása, mivel a „hajtás” fogalma ekkor még nem kialakított. Helytelen fogalmilag összezavarni a tanulókat. Hiba, hogy a szőlőnél nincs meghatározva a „tőke” és a „cserje” fogalom. Csak használja a tankönyv ezeket a kifejezéseket.

Hiba, hogy nem tisztázza a tankönyv a „vetemény” és a „zöldségféle” fogalmakat. A „palánta” és „palántaagy” kifejezések nem jelentenek semmit a tankönyvben. Helyes volna utalni arra, hogy a hétköznapi szóhasználatban a paradicsom, paprika kifejezésen nemcsak a növényt, hanem a termést, sőt a fűszert is értjük.

A tőknek nem a gyökere, hanem a gyökérzete hálózza be a talajt. A káposztánál a „tőke” és a „tő” kifejezések értelemzavarók. A keresztes virágnak nemcsak az a jellemzője, hogy a „négy szirmuk keresztsben helyezkedik keresztsben állanak. A sárgarépnál hiányzik a vadmurom képe. A tankönyv szerint a sárgarépnak az első évben csak gyökere és levele van. Az ismeretnyújtás így szakmailag hibás. Hiányzik a szár (rövid szár, répatő). Honnan nőnek a levelek? A gyökérből? Helyesebb lenne konkrétan meghatározni, hogy a raktározásra módosult főgyökeret nevezzük karógyökérnek. A „magszár” kifejezés értelemzavaró. A fűszernövényeknél utalni kellett volna az illó olajra. A kapornál utalni kellene arra, hogy az egyéveség összefügg a raktározás tényének hiányával. Az 50. lapon pontatlan a „virágzat” fogalmának meghatározása. A tankönyv szerint „... a

sok fehér virág együtt..." jelenti a virágzatot. Hasonlóan pongyola az összetett ernyő fogalmának meghatározása is. Az ernyős virágzat fogalmának meghatározása pedig hiányzik.

A vöröshagymánál nincs meghatározva a „mellégyökér”, a „tőkocsány” és a „hagyma” fogalma. A hagyma fogalmát összezavarja a tankönyv a növényvel. „Az ember a kifejlett hagymát, nem pedig a magját fogyasztja”. A vöröshagyma: növény. A „hagyma” a növény (a vöröshagyma) raktározásra módosult földbeli része (hajtása). A 32. ábrán hi-

ányzik a virág, a toktermés és a mag képe, valamint a levél és a tőkocsány keresztmetszeti képe. Pongyola a következő meghatározás: „A gyökérzet felett a növény szára már a földben megvastagszik. Hagyma képződik belőle.” „Alsó része kiszélesedik.” Hibás az 54. lapon a vöröshagyma fejlődését ábrázoló kép is. A „dughagyma” felírás nem dughagymát, hanem zöldhagymát jelöl. Helytelen az anya- és a virágzó hagymánál a hagymák méretarányának ábrázolása is. A valóságban az anyahagyma hagymája a nagyobb.

## A FOGALMAZÁS ELEMZÉSE A VILÁGNÉZETI NEVELÉS SZEMPONTJÁBÓL

A fogalmazás a gondolkodás, a szemléletmód formálása szempontjából sem lényegtelen. A tankönyv több esetben tartalmaz olyan kifejezéseket, amelyek tudatot, célszerűséget kölcsönöznek a növényeknek vagy egyes szerveknek, amelyekkel azok nem rendelkeznek. Ilyenek például: „Koronája... felfelé törő” (9. lap), „...hernyója garázdálkodik” (10. lap), a tetvek pajzsot „építenek” (23. lap), a „hagyma a növény éléskamrája” (52. lap). Helytelen az olyan megfogalmazás, amely tudatos cselekvést kölcsönöz a növényeknek, állatoknak, az egyes szerveknek, illetőleg emberi tulajdonságokkal ruhazza fel azokat. (Helyesen: az ágak felfelé nőnek, a hernyó táplálkozik, és ezzel károsítja a gyümölcsöt, a tetvek pajzsképzéssel alkalmazkodnak, a hagyma raktározásra módosult hajtás.)

A Szegedi Tanárképző Főiskola I. sz. gyakorló iskolájának 5. c osztályában magam is kipróbáltam az elmúlt tanév során a tankönyv

taníthatóságát és tanulhatóságát. Ahhoz, hogy a tanulók a fogalmakat helyesen tudják meghatározni és ismereteik megfeleljenek a tudományosság elvének: a tanároknak a tankönyv hibáit ki kell javítani. Ebben az esetben a sok javítás miatt elveszti a tankönyv hitelét a tanulók előtt. Ha pedig nem javítják a tanárok a tankönyvet — a helyes és korszerű oktatás ellenére is — a tankönyv szövegét megtanulva a tanulók ismeretei pontatlanok, zavarosak és hibásak lesznek. A tankönyvben csak kifogástalanul megfogalmazott és igazolt ismereteket szabad nyújtani. Minden más írásos munkától eltekintve a tankönyvben minden egyes szónak jelentősége van. Helytelen és elítélendő a pontatlan, félreérthető fogalmazás. Még helytelebbsz a szakmailag hibás fogalmazás. Hasonlóan helytelen a fogalmakat összezavaró fogalmazás is.

### IRODALOM:

1. Stolmár László—Kontra György: Élővilág az általános iskola ötödik osztálya számára. Tankönyvkiadó, 1963. 1. és 2. kiadás.
2. Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára, Élővilág 5—8. osztály. Tankönyvkiadó, 1963.
3. Soó Rezső—Haraszty Árpád—Hortobágyi Tibor—Kiss István — Simon Tibor: Növénytan, Tanárképző Főiskolai Tankönyv, Tankönyvkiadó, 1953., 1955., 1962., 1963.
4. Filarszky Nándor: Növénymorphológia, Budapest, 1911.
5. Szabó Zoltán: A növények szervezete, 1933.
6. Soó Rezső: Fejlődéstörténeti növényrendszertan, Egyetemi Tankönyv, Tankönyvkiadó, 1963.
7. Soó Rezső—Jávorka Sándor: A magyar növényvilág kézikönyve I. kötet, Akadémiai Kiadó, 1951.
8. Hortobágyi Tibor szerkesztette: Növényhatározó, Tankönyvkiadó, 1952.
9. Mezőgazdasági Lexikon I—II. kötet, Mezőgazdasági kiadó, 1958.
10. A Magyar Nyelv Értelmező Szótára II. kötet, Akadémiai kiadó, 1960.
11. Fényes—Haraszty—Kiszely—Kocsis—Róka: Világnézetű nevelésünk természettudományos alapjai, I. kötet, Tankönyvkiadó, 1963.
12. Kontra György: Tudományellenes magyarázatok a természetrajz tanításában, Szoc. Nev. Kiskönyvtára, 32. sz. 1952.

## A térkép alapismereteinek tanításával kapcsolatos problémák az általános iskola 5. osztályában

A térkép alapismereteinek tanítására vonatkozóan helyes útmutatásokat olvashatunk korábban Nagy Vendelné tanulmányában [1]. Kitűnő módszertani útmutatásokat nyújt a tárgykör tanításához. Szinte lépésről lépésre megmutatja az anyag feldolgozását. Szükségszerűen támaszkodik a tankönyvre, annak ábráira, többek között a Badacsonyi és környékének képeire, illetve térképére, mivel a látszati képet azonosítják a tanulók a térképpel (2 : 8). A következő óra feldolgozása során megismerik a tanulók a színskála és a magassági számok segítségével a domborzat térképi ábrázolását. Javasolja, hogy: a tankönyv, a tankönyv ábrája alapján beszéljék meg a tanárok a magasságoknak a tengerszintjéről való mérését. A tankönyv ábrája nem színes, s ezért is össze kell hasonlítani a térkép színskálájával. Feltételezhető, hogy a tanárok a tanulmányban közölt módszertani útmutatások alapján dolgozták fel az anyagot. Más utat is lehetne találni, de jobbat talán nem.

Az év végi felmérések alapján Sággy József mégis a következőket mondja:

„Az 5. osztályos tankönyvben „A felszín ábrázolása a térképen” c. fejezet felsorolja a felszíni formákat: síkság, dombság, hegység. Majd alább van egy ábra, mely szintén nagyon helyesen és igen szemléletesen ábrázolja az 5. osztályban előforduló felszíni formákat, a fennsík kivételével. A tankönyv szövege és ábrája alapján azt gondolhatnánk, hogy a felszíni formák fogalmait nagyon könnyen tudják elsajátítani a tanulók. A gyakorlat azonban ezt megcáfolta.

Az órán megtárgyaltuk a három alapfogalmat, majd az ábra alapján tisztáztunk minden egyes felszíni formát, mégis összekeverték a síkság és alföld fogalmát.” (3 : 82)

Saját tapasztalatunk is igazolja az előbbieket. Úgy gondolom, a *hiba forrása* ez alkalommal a *tankönyv*. „A felszín ábrázolása térképen” című fejezet (2 : 8) szövege és ábrái nem teszik lehetővé, nem biztosítják a helyes fogalmak kialakítását.

A tanulók összekeverték a síkság és az alföld fogalmát — állapította meg Sággy is.

Vizsgáljuk kissé részletesebben a felmerült fogalmakat.

A geomorfológia egyik feladata a domborzat *alakitási* típusainak a megállapítása, s ez nem könnyű feladat. Nem könnyű feladat, mivel a típusok a valóságban nem léteznek. Az öröklött változó felszínnek minden domborzati formája egyéniség, a hozzá hasonló formáktól is különbözik. A felszínen nem hegységeket, medencéket, völgyeket ismerünk meg, hanem a Kárpátokat, az Alpokat, a Mecseket, a Duna völgyét, a Tisza völgyét, az *Alföldet*. A geomorfológia is arra törekszik, hogy ezeknek a formaegyénségeknek az egyéni sajátosságait mutassa be. Ugyanakkor az absztrakció segítségével az egyéni bemutatás mellett a jegyek kiemelésére is törekszik, és lehetővé teszi a tipizálást. Így a típusok lényeges hasonlóságokat, rokonságokat fejeznek ki. (4 : 318).

A tanítás során egyedi tulajdonságokat emelünk ki, egyedi fogalmakat alakítunk ki. Az egyedi fogalmak jegyei hasonlóságot, megegyezést mutatnak. Ezek alapján történik a tanítás során is a tipizálás, az általánosítás, az általános fogalmak lényeges jegyeinek a kiemelése.

A reliefenergia-vizsgálatok is sok jó adatot nyújtanak a geomorfológia számára. „A reliefenergia egy bizonyos területen belül, megadott távolságon mérhető viszonylagos szintkülönbségeket jelenti.” (4 : 319).

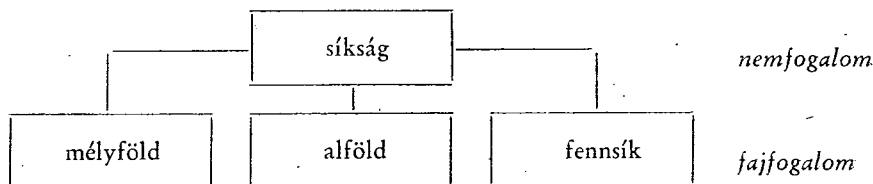
Mit nevezünk *síkságnak*?

Minden olyan területet, ahol a viszonylagos szintkülönbség négyzetkilométerenként 20 méternél nem nagyobb, és a térszín lejtése a 6 ezreléket nem haladta meg, tekintet nélkül abszolút — tenger szintjétől mért — magasságára. (4.: 323).

Ezek szerint az *abszolút magasság* a síkságnak, a síkság fogalmának nem lényeges jegye.

A tenger szintjéhez viszonyított elhelyezkedése szerint síkság a *mélyföld*, síkság az *alföld*, síkság a *fennsík*. A tenger szintjénél alacsonyabban fekvő síkság a mélyföld, a tenger szintje és a 200 méter között fekvő síkság az *alföld*, míg a 200 méter fölött fekvő síkság a fennsík.

A síkság fogalmának (genus) az abszolút magasság *variálós* jegye. Segítségével különböztetjük meg a különböző magasságban fekvő síkságokat.



A földfelszín magasságaival a hipszometria (magasságméréstan) foglalkozik. A magassági szintek, magassági övek megállapítása vezérizohipózákkal (magassági vonalakkal) történik. Még ma sincsenek egységesen elfogadott vezérizohipszák.

Nálunk a tankönyv által is közölt magassági övek a használatosak.

A magasságmérést közepes tengerszintre vonatkoztatják. A tenger szintje azonban soha sincsen nyugalomban (hullámozás, tengerjárás). Vízingadozásmérő műszerekkel (mareograf) állandóan mérik a tengerszint ingadozását. Az ingadozások középtértékét, a közepes tengerszintet sok évi mérés anyagából határozták meg. A magyarországi magasságmérések a triestzi Molo Sartorio vízmagasságmérő készüléken észlelt közepes tengerszintre vonatkoznak. Ez a szint, ha nem is jelentősen, de különbözik más tengerek közepes szintjétől. Az Adria és az Északi-tenger között 20 cm a különbség.

A tankönyvnek az alföld fogalomjegyeit kell nyújtania — s ezt nem teszi. Miből tanulják meg akkor a tanulók, hogy mi az alföld?

Olvastasson le a tanár magasságokat jelző számokat a fal és a kézi térkép zölddel jelzett területeiről. Ezeket írassa fel a táblára. A felírt számok olyan tényanyagot biztosítanak, — amely lehetővé teszi a helyes földrajzi ítélet kialakítását:

*alföldnek nevezzük a 0 és a 200 méter között fekvő síkságokat. Az alföldeket zöld színnel jelzi a térkép.*

Az *alföld* ebben az esetben *általános fogalom*. Ezért írjuk kis a betűvel. Nagy A betűvel írva — hazánk egyik tája —, ekkor *egyedi fogalom*. A tankönyv ábrája, sajnos, nagy kezdő betűvel írja.

A zöld szín tehát az alföldet jelzi. Ezt mutatja a térkép színskálája is —, de nem ezt a tankönyv ábrája. A tankönyv 8. oldalán levő rajz, térkép és ábra nem biztosítja a helyes fogalom kialakítását.

Zöld színnel jelzi az ábra az alföldet —, de hasonló színnel jelzi a mélyföldet is. Ez utóbbiról itt nem is beszélünk —, akkor az ábrán ne is szerepeljen. A tenger szintje alá nem nyúlhat ez alkalommal a zöld szín —, de a feltüntetett magassági övezetek ábrázolásával sem érthetünk egyet. A zöld színnek a tenger szintjénél kell kezdődnie.

A tárgykör feldolgozása során feladatunk megtanítani a színek és számok jelentését. Valóban, a tanulóknak látniuk kell, hogy a földrajzban, a térképeken a színeknek jelentőségük van.

A térkép zöld színnel az alföldet jelzi. Az ugyanezen oldalon levő térképvázlat már nem ezt mutatja. Láthatjuk a Badacsony és környékének látképét, mellette ugyan-ezen terület térképét. (218) A tanulóknak azonosítaniuk kell a látszati képet a térképpel. Megdöbbenve láthatják, hogy a Badacsony és környékét ábrázoló térképvázlat egységesen zöld színű. Zöld színű a 438 méteres Badacsony és a 393 méteres Gulács.

A szövegnek mélyebb nyomot hagynak az ábrák, talán ez még fokozottabban vonatkozik a helytelen ábrákra. Gondolom, ez a hiba is hozzájárul ahhoz, hogy a tárgykör során kialakítandó fogalmak nem világosak.

Színekké, még a zöld színnel is lehet egy-egy könyvet, még talán tankönyvek ábráit is élelni. De talán éppen a földrajz tankönyv esetében ezt mellőzni kellene.

Miután éppencsak, hogy megtanulta a tanuló, ha megtanulta, hogy a zöld szín az alföldet jelenti, egy-két oldallal tovább hazánk egész területét zölddel látja beszínezve. (2:12, 2:13, 2:36) Ezek és a további rajzok, nem a tanult fogalmat erősítik.

Nincs kifogásunk a zöld szín alkalmazása ellen a Nagykunság, vagy a Hortobágy ábráinál. (2:22, 2:23)

De már megint kifogásolhatjuk, hogy a későbbiek során csupán „esztétikai” megfontolásból zölddel láthatjuk színezve a messze földön ismert szegedi piros fűszerpaprikát. A tankönyvben a következőket olvashatjuk: „...határában termett szép piros fűszerpaprikát megőrlik.” (2:30)

A felvetett gondolatokkal kívánunk hozzájárulni a szép tankönyv első tárgykörének eredményesebb feldolgozásához, a félreérthetetlen fogalmak kialakításához, a helyes fogalomjegyek biztosításához.

## IRODALOM

1. Nagy Vendelné: A térkép alapismereteinek tanítása az általános iskola 5. osztályában. A Földrajz Tanítása. 1964. VII. évfolyam 4. száma.
2. Földrajz az Általános Iskola ötödik osztálya számára. Tankönyvkiadó (Füsi Lajos, Magirus Gyuláné, Nagy Vendelné és dr. Udvarhelyi Károly munkája.)
3. Sághy József: Új tankönyv, új módszerek. A földrajz tanítása. 1965. VIII. évfolyam 3. száma.
4. Bulla Béla: Általános természeti földrajz. II. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest. 1954.

Németh István  
főiskolai adjunktus

## A történelem tanításának néhány problémája az 5. osztályban

Az elmúlt tanév megadta az értékelést az 5. osztályba bevezetett történelemtanításról mind elvi, mind gyakorlati síkon. Igenlően döntötte el, hogy van-e helye a történelem tanításának az 5. osztályban; ugyanakkor felvetette, és élesen kihozta azokat a problémákat, amelyeknek helyes megoldása feltétele az igenlésnek.

Ezekből a problémákból ragadok ki, talán sürgősség és fontosság szerint, egy párat, hogy mindjárt év elején foglalkozzunk velük, vegyük számításba, s keressük a helyes megoldást, a legegyszerűbb utat, módot.

Kétségtelen, az 5. osztályos tanulók nagyon szeretik a történelmet. Szeretik szép könyveket, rajonganak a meséért, vetítésekért, az érdekes képekért, színes szemelvényeinket szájatva hallgatják, de az eredmény a tanév végén nem volt arányos a rajongással. Nem volt olyan, s annyira kielégítő, mint azt a fokozott figyelemráfordítás, a megsokszorozódott

érdeklődés, gondos szakmai felkészülés, elmélyült pedagógiai munka után joggal várhattunk volna. Felszínesnek, szinte üresnek, „túl könnyűnek” találtuk az év végi számvetésnél, mind az összefoglalások, rendszerezések, mind az áttekintő ismertetések során a tanulók tudását. A sok és bő tankönyvi szövegből alig maradt valami „megfogható”, valami, amit átmenthetnénk a most induló tanévre aranytartáléknak, alapként, „magként”. Kongó üresség érződik a tanulók emlékezetében. Gondolkodásuk viszont meglepő fejlődést mutat. Jó a helyzet a kifejező készség fejlődésénél is. Mindezek hozzájárulnak ahhoz, hogy a témák, problémák szinte kínálkozzanak a feldolgozásra. A sok közül az olvasási készség, a topográfiai alap megteremtése s a kronológia tanításának kérdését emeltem ki. Ezek nagyban hozzájárulhatnak, ha helyesen oldjuk meg, az új tanév munkájának az eredményesebbé tételéhez.

Mielőtt rátérnék témámra, közelebbről meg kell vizsgálnunk azokat a kérdéseket, amelyek fényt deríthetnek, hogy miért nem értük el a remélt szinten a Tanterv által megszabott követelményeket.

Így megemlíthetjük, ha nem is eldöntő jelleggel azt a körülményt, hogy a tanárok nem kaptak oly mértékben útmutatást, mint ahogy azt remélték. Voltak ugyan tájékoztató, hasznosan irányt mutató értekezletek, előadások, bemutató tanítások; jelentek meg tájékoztató cikkek stb., de minden jószándékú törekvésnek „élet vette” a rövidesen megjelenő kézikönyv ígérete. Sokan szinte mindenható szerepet tulajdonítottak a kézikönyvnek: „majd a kézikönyv!” S az alapos nekiállást óráról órára halogatták. Mások, bár nekiálltak a munkának, de bizonytalankodtak, vajon jól végzik-e munkájukat, helyes úton járnak-e, ráüti-e munkájukra a jóváhagyó pecsétet a kézikönyv? Valahonnan elindult, mert elindult a kézikönyv-evangélium, csak a „megváltás” nem akart jönni. Mindmáig késett a „beteljesedés”. Ami nem kár, hiszen a kézikönyv szerkesztőjének is szükséges legalább egy évi tapasztalat, különben nem végezhet alapos munkát. A káros az volt, hogy előre beharangozták az év eleji értekezteleken a kézikönyv rövides megjelenését.

A másik kérdés, amit a tankönyvnek róhatunk fel, kevés a konkrétum az 5. osztályos anyagban. Maga a tankönyv szerzője említette, hogy többen, az év tapasztalata alapján, ezzel a kifogással fordultak hozzá. Túl sok a könnyen elillanó színes, sokszor színtelen „kötcőanyag” a szövegben. Év végére sem fokozódott a követelmény a tanulókkal szemben, inkább csökkent.

Az időbeli adatok pontos évszámmal való rögzítése biztosabb eredményt hozott volna. A kerek számokkal való tájékozódás bizonyos lazaságot eredményezett. Nehezebben fogták meg a tanulók az 5000, 2000 stb. évvel ezelőtti rögzítést, mint ha pontos évszámokkal végeztük volna ugyanazt. Könnyebben elvettékék, összekeverték. Bár itt az is számításba vehető, hogy maguk a tanárok idegenkednek az ilyenféle időmeghatározástól.

Ezek után rátérek a felvett problémákra.

I. Az olvasási készség és az 5. osztályos történelem tankönyv összefüggései.

E kérdéssel futólag már foglalkoztam lapunk ez évi 2. számában. Ott nem volt mód a bővebb kifejtésre. Így, anélkül, hogy ismétlésekbe bocsátkoznék, az elmúlt tanév tapasztalatai alapján megállapíthatjuk, hogy az 5. osztályba kerülő tanulók zöme képtelen a tankönyvi anyag olyan mértékű olvasására, hogy annak alapján maradandóan el is sajátítsa. Ez így van mintegy a tanév közepéig, de így van továbbra is azoknál a tanulóknál, akik már az év elején is az osztálynak ahhoz a harmadához tartoztak, akik csak nehézkesen tudtak olvasni. Ezek a megterhelés következtében felfejlődés helyett mindjobban lemaradtak, elkedvetlenedtek, s mint közömbös, érdektelen tömeg az osztály nehézt, „fételét” adták. Több szülő panaszkodott, hogy gyermeke csak úgy tudja valamennyire megtanulni a történelmet, ha előlvassák neki. Különben az egész délutánt csak a történelem olvasásával tölti, s estére mégsem tudja.

A 4. osztályban vannak már hosszú olvasmányok. De más a követelmény az olvasmány-nyal kapcsolatban, s más a „tanulnivalóval” szemben. Sajnos, a tankönyv e téren nem számol a tanulók életkori sajátosságaival. Már az első órák anyaga túlhaladja a 10 éves gyermek teherbírását. Fokozatosan lehetett volna emelni a szöveg terjedelmét. Az első lecke 15–20 sort nem kellett volna, hogy meghaladják. Csak félév táján növekedhetett volna 1½ lapnyira, de még év végére sem kellett volna, hogy elérje a 2½ lapot, nem pedig a 3. órán. — De számolnunk kell azzal, ami van. Így feladatunkat hozzá kell szabnunk, s egyik legfontosabb teendővé válik az olvasási készség fejlesztése.

Még akkor is nagy súlyt kell helyezni az olvasási készség fejlesztésére, ha a tanulók tantárgy iránti érdeklődése vallaná ideiglenesen kárát. Az helyrebillen akkor, ha a tanulók belejönnek az olvasásba. A nyári szünet alaposan kizökkenti a tanulókat az olvasásból, különösen a gyengébben olvasókat. Hiszen, míg a jól olvasók nyáron is szívesen olvasnak, addig a gyengébbek húzódoznak könyvet a kezükbe fogni.

Hogy hathatósan járjunk el, első teendőnk az olvasási készség felmérése. Olvassassuk meg az osztály minden tanulóját. Értékeljük, s sorozzuk kategóriákba. Vegyük külön jegyzékbe azokat a tanulókat, akiknek feltétlen szükség van segítségre. Kérjünk támogatást a magyarszakos kartársaktól, hogy óráikon külön foglalkozzanak a kérdéses tanulókkal. De attól se riadjunk vissza, hogy egy-egy szülőt felkeressünk s rábírnuk, hogy foglalkozzék a gyermekével. Adjunk határozott programot a szülőnek: naponta olvassassa fennhangon a tanulót eleinte hosszabb, majd a fejlődés üteméhez alkalmazva rövidebb ideig. Vásároljon a tanulóknak az Ifjúsági könyvtár vezetője által ajánlott érdekes, színes, a tanuló érdeklődését is felkeltő könyvet, folyóiratot. Így szoktassa olvasásra.

Az órákon a tempót a felmérés alapján irányítsuk. Eleinte keveset vegyünk, s azt a keveset is az óra végén mennél több rosszul olvasó tanulóval olvassassuk el. Nem baj, ha a kitűnők ásítognak. Miattuk ne „ejtsünk el” egyetlen tanulót sem. A teljesen rosszul olvasók mellé az önként vállalkozók közül azokat állítsuk segítőül, akiket előző tanítójuk is ajánl. Nehogy olvasás helyett rendetlenkedéssel töltsék az időt, s végül a jó tanuló gyermek is visszaessen fejlődésében.

Számolhatunk a vakáció utáni természetes fejlődéssel. Ezért egy hónap múlva ismét mérjük fel az előző felméréskor gyengének bizonyult tanulók olvasási készségét. Biztassunk otthoni olvasásra. Jelöljünk ki érdekes könyveket, mint a Gyermekenciklopédia köteteit, így az „Évezredek történetét”. Hasznos és érdekes olvasmány a most induló Képes Történelem I. kötete is. Azonban ne mulasszuk el érdeklődni az olvasottak iránt. Adjunk egynek-egynek módot, hogy beszámolhasson olvasmányairól. Főként azoknak, akikről előzőleg tájékozódunk, s megtudtuk, hogy történelmi tárgyú könyvet olvastak.

Allandóan tartsuk szem előtt, hogy a jó olvasás elsőleges feltétele a jó tanulásnak. Az olvasási készség fejlesztése tehát egyik legfontosabb teendője az 5. osztályban történelmet tanító tanárnak, mindvégig, de különösen az év első negyedében, felében.

Az említett módok megadják a lehetőséget a gyengébben olvasóknak is, hogy később óráink lendítői legyenek, illetve a történelmi ismeretanyagot legalább oly mértékben sajátítsák el, mint azt a Tanterv megköveteli.

II. A földrajzi tájékozottság, a topográfiai ismeretek elsajátítása is egyik igen nehéz tétele az 5. osztályos történelemlémóráknak. A tanulók a környezetismereteken kívül nem részesültek szervezett földrajzoktatásban. Úgy kell tehát hozzáfogni az 5. osztályban a történelemtanításhoz, hogy a szükséges földrajzi alapokat is nekünk kell megteremtelnünk. Sőt nekünk kell a földrajzi tájékozottság megteremtésének didaktikai és módszertani gyakorlatát is kialakítanunk. Hiszen a Tanterv leplezetlenül magas követelménnyel lép fel ezen a téren az 5. osztályos tanulóval szemben, amit csak alapos és meggondolt munkával tudunk úgy alakítani, hogy elegendő tegyünk a Tanterv követelményeinek: „Tudják, a tanulók megnevezni és a térképen megmutatni az ókor Tantervében rögzített államainak és a magyar őstörténet földrajzi helyét. Értsék a földrajzi környezetnek az őskori, ókori és a magyar őstörténelemben betöltött szerepét.”

A követelmény első fele nem tűnik megvalósíthatatlannak, de az, hogy a földrajzi környezetnek a történelemben betöltött szerepét is értsék, első gondolatra szinte lehetetlennek tűnik. Ehhez az szükséges, hogy a tanulók *ismerjék is* a földrajzi környezetet. A múlt év tapasztalatai azt igazolták, hogy sokkal könnyebben meg lehetett valósítani e követelményt, mint azt előre is remélhettük. Mi a magyarázata? Kicsit lebecsültük a környezetismeret földrajzi képzeteket, fogalmakat formáló erejét s a tanulók „önképzését”. Az olvasmányok, a rádió, a tv, a film mind megannyi tárháza a földrajzi ismereteknek, s mire a tanuló az 5. osztályba kerül, jól felhasználható anyaggal rendelkezik, amelyre nyugodtan támaszkodhatunk. Mégis az ismeretek rendezése szempontjából szükséges, hogy jó alapot vessünk, amelynek a birtokában azok a tanulók sem maradnak el, akik kedvezőtlenebb helyzetben voltak.

A történelem tanításához szükséges földrajzi ismeretek kifeformálásánál nem nélkülözhetjük azokat az eszközöket, amelyek a földrajz tanításánál általánosak: térkép, földgömb, kép, esetleg film, homokasztal, színes táblai rajzok stb. Mindenekelőtt egy egyszerű homokasztalt készítsünk. Ne legyen túl nagy, hogy egyik osztályból szállíthassuk a másikba. Szükségből egy jókora tepszi vagy tálca is megfelel, s ezen a szükséges földrajzi alapelemeket kifeformálhatjuk, kifeformáltatjuk: hegy, domb, folyó, sík, hegysoros, völgy, sziget, félsziget stb. Kapcsoljuk ezt a munkát táblai színes rajzzal össze, amit a tanulók a füzetükbe színtűn színesen másolnak. Az alapelemeket azután vételessük észre a tanulók könyvében levő térképrajzon, majd az első órától bennlevő világ térképen, földgömbön. Tudatosítsuk azoknak a világrészeknek a nevét, amelyek szerepet kapnak az 5. osztályos történelemanyagban. (Ő-világrészek.) Keressük meg a könyvben levő rajzon, majd a térképen. Helyes, ha hazánktól indulunk el.

Lassanként kiformalódnak azok a képzetek, amelyek a földrajzi fogalmak, fogalmi-rendszerek kialakításához szükségesek.

Nem nélkülözhető az állandó gyakorlás. Melyik a hegy, a folyó, a tenger stb.; hol van Magyarország, Európa, Ázsia, Afrika? Mivel foglalkozik helységünk lakossága? Miért foglalkoznak a síkságon földműveléssel, a folyók mellett halászattal, az erdők mellett vadászattal? Mire a 3. óra anyagára sor kerül, ezekkel feltétlen foglalkozunk! S akkor választ kaphatunk: hogyan alakulhatott az ember élete a hegyvidéken, a folyók, erdők mellett, s hogy a sík vidéken. Miből építhette lakását itt, s miből amott?

A továbbiakban már könnyebb a dolgunk. Egyiptom, a Nilus ajándéka c. módszeres egységnek a feldolgozásánál az első részegység így alakulhat:

A., *Részegység: A földrajzi környezet.*

1. Nézzük meg a könyvetek 27. lapján levő képet! Jobb kezetekkel takarjátok el a színes kép lila, piros és zöld foltjait. A szabadon maradt rajzon mit láttok? Nilusnak hívják ezt a folyót, s mellette alakult Egyiptom országa.

2. Fordítsunk a világrészek térképrajzához! Keressétek meg rajta hazánkat! Kövessük a vándormadarak útját! Merre szoktak ősszel szállni? A tengeren át érik el Egyiptomot. Melyik világrész az, ahol fekszik?

3. Keressük meg a nagy térképen is hazánkat! Merre kell hazánktól haladnunk, hogy elérkezzünk Egyiptomba? Melyik folyó szeli keresztül?

4. Nézzük meg a földgömbön! Stb...

*Megbeszélés:* Mi lehet a magyarázata, hogy az emberek ide tömörültek?

Vajon miért alkalmas a Nilus annyi ember eltartására? stb.

*Részösszefoglalás:* Hol fekszik Egyiptom?

B., *Részegység célkitűzése:* Vizsgáljuk meg bővebben, miért vonzotta a Nilus az ember-tömegeket!

„A finnugor őshazában” c. egységnél.

Az első részegység itt is a földrajzi tényezők megtanítását szolgálja:

1. Nézzük meg a könyv utolsó lapján levő térképrajzot! Keressük meg Magyarországot! Nem mindig itt laktak a magyarok. A piros nyílak irányából jöttek. Haladjunk a nyílak által jelzett úton visszafele! Az utolsó nyíl végén hova érkezünk el? Hatalmas nagy folyó, a Volga kanyarulatánál vagyunk. Mit láttok ott? Attól keletre? (Ural.) Hol volt tehát az őshaza?

2. Nézzük meg a térképen is! Milyen ott a színezés? Mit jeleznek ezek a színek? Mit jelentenek a folyók, vizek, hegyek, erdők az emberek, a nép életében? — Hova érkezünk tehát? A térkép színe szerint milyen lehetett ez a vidék? Mit olvashatunk le a térképről a nép életére vonatkozóan? (Év vége felé már feltehetünk ilyen kérdést is.)

(Felolvassuk a kijelölt szemelvényt: Tört. olv. II. k. 193. l. 1—11. sor, ami szintén a finnugor népek életére vonatkozik) stb.

Következetesség a földrajzi fogalmak jelölésében, a színek alkalmazásában; a számonkérő rész osztályfoglalkoztatásában állandó rajtalevés a földrajzi nevek gyakorlásában, térképmunkában, biztosítják azt az utat, amelyben a Tanterv követelményeit elérhetjük.

Teremtsük meg a szoros együttműködést a földrajztanárokkal, s vállvetve, a kemény, kitartó munkának meg lesz az eredménye.

III. Az időbeli adatok megtanítása nem szorosan év eleji feladat, de már akkor is gondolnunk kell rá.

A Tanterv által kijelölt adatok nem számbeliségük miatt jelentenek gondot, hanem mint említettem részint elmosódottságuk, részint amiatt, hogy az időszámítás megtanítását túl későre ütemezi be a tankönyv. Addig nincs támpont. Indokolatlan volt a kereszténység kialakulásához kötni. Az időt már addig is számolták, egyik nép így, a másik másként: hol az olimpiai játékokhoz kötve, hol a konzulok éveit számolva stb. A tanulóknak helytelen képzetek formálódnak, szorosan a kereszténységhez kötik az időszámítást, megnehezítve ezzel az előző korokkal kapcsolatos időbeli adatok alaposabb rögzítését, bevéését.

Gyakorlatomban az időbeli adatok tanulása, gyakorlása játékosan történik, nemcsak az 5. hanem a többi osztályban is. A következőképpen:

Készítettem egy 120x60-as táblát lécből. A lécekre gumiszalagot feszítettem ki. Rajszeggel rögzítve a 1/4 íves rajzlap negyedrésnyi darabjainak megfelelően. A kis lapocskákra láthatóan ráírom az eseményeket, illetve az eseményeknek megfelelő évszámokat. Az összekevert eseménylapocskákból a tanuló kiválasztja azt, amelyen a legrégebben történt esemény van, majd az azt követőt stb. Így felrakja a léckeret első sorába, ha az betelne, a harmadikba stb. A következő tanuló pedig a csomóba szedett évszámokat egyenkint a megfelelő esemény alá rakja. Helyes, ha a lapocskáknak csak a bal felső sarkát illesztjük a



gumiszalag alá. Úgy is megtartja. A tanulók is elkészítik maguknak a lapocskákat kisebbített alakban, s otthon az asztalon is gyakorolhatják.

Ily módon az évszámot megtanítása nem okoz gondot sem itt, sem a többi osztályban. A tanulók figyelemmel kísérik a táblánál dolgozó társuk munkáját. Fokozhatjuk a figyelmet, ha az évszámot felmutattatjuk a táblánál levő tanulóval, s az osztályból szólított tanuló mondja meg, hogy melyik esemény alá tegye.

Körületekintés, gondos munka sok problémát megoldhat, sőt áthidalhatja azokat a nehézségeket, amelyek a tankönyv jelenlegi hibáiból adódnak, (— reméljük — az újabb nyomás alkalmával már elmaradnak) önképzeményczés, találékonyság jó segítőtársai a tanárnak, ha a célt pontosan látja.

*Turai Kálmán*

## A kislabdahajítás módszerének osztályonkénti alkalmazása a gerelyhajítás távlati oktatásának megfelelően: 5—8. osztály

A kislabdahajítás módszeres fokozatainak tárgyalása előtt elevenítsük fel az eddig tanult fontosabb mozzanatokot. Ezeket az „állomásokat” a tanulókkal is meg kell jegyeztetnünk. Szükség esetén újra vissza-visszatérünk a kiindulási ponthoz, hogy az ismert úton végighaladva most már lényegesen gyorsabban készítsük elő a megtanítandó mozgások izom- és idegrendszeri beállítását a már tanultak összefüggő ismétlése által. Olyan ez, mint a zenében a skálázás.

A testnevelési és sportmozgások ismételt gyakorlásának feladata általában kettős: 1. haladni az automatizálódás felé, 2. a megfelelő izmok és idegek tervszerű foglalkoztatásával a szükséges izom- és idegkoordináció megeremtetése az új, még ismeretlen tanítási anyag elsajátítása érdekében.

Foglaljuk röviden össze a 2—4. osztály legutóbb tárgyalt módszeres lépéseit!

2. osztály 1—3. fokozata: felállás arccal a dobás irányába harántterpeszállásban. Magastartásból karvezetés hátra, majd ugyanebben a síkban karvezetés előre, teljesen a dobás síkjában, kidobással összekötve. Az egész mozgás csak karral végrehajtva. (1.)

3. osztály 4—6. fokozata: a felállás az előbbivel teljesen megegyező, de a mozgás bővül a dobókarnak mellő középtartásából történő vezetésével és azzal, hogy a dobásban már a törzs is szerepet vállal. (2.)

4. osztály 7—8. fokozata: megjelenik az új kiindulási helyzet a nyolcados elfordulással jobbra vagy balra a dobókarnak megfelelően, amelynek mozgási távolsága változatlanul megmarad, síkja pedig a dobósík. Az elfordulással egyúttal jelentkezik a dobómozgás legkritikusabb mozzanata: a visszafordulás vagy befordulás a dobás irányába, amely nélkül nincs hajítás, a szer „kilövése” nem lehetséges, mert az „íjszerűség” hiányzik a test tartásából. Legfeljebb csak billentés lesz a befejezés, mégpedig oldalirányú, az izmok támogatása nélkül. Ennek hátrányait nem lehet eléggé hangsúlyozni az ívszerűen hajlított test húzásával szemben. (3.)

Miután a tanult 8 fokozatot 3-ra szűkítettük, és a gyakorlás által jól beidegzettnek látszik, mehetünk tovább egy lépéssel. Miközben ismételtetünk, egy pillanatig se zavarjon bennünket az, ha a tanulók türelmetlenek és mindenáron nagy dobásra törekednének, ami legtöbbször csak a technika rovására történne. Az ilyen engedmény csak tönkreterheti mindazt, amit eddig hosszú, türelmes munkával és módszerességgel sikerült felépítenünk. Lebegjen mindig szemünk előtt a következő sorrend: 1. Helyes technika, végrehajtási mód. 2. Növekvő távolságra való törekvés. Amint a mozgásban súlyosabb hibák jelentkeznek, azonnal vissza a technikához.

Folytassuk azonban most az eredeti sorszámozással, és következék a kislabdahajítás 9. fokozata!

Kh.: nyolcadfordulatos harántterpeszállás, testsúly főleg a dobó lábbon. A dobó kar a váll meghosszabbítását képezi hátrafelé a vízszintesen fölfelé néző tenyérben tartott lábdaival. A szabadon levő kar a test előtt helyezkedik el ugyancsak vízszintesen. Később, a gerelyhajításnál külön kis szerepet kap majd, mégpedig a gerely hegyének a röppálya irányába való beállításával, amely feladat szinte természetes következménye lesz a mostani kartartásnak. A tekintet előre néz a dobásnak megfelelően. Feltételezve, hogy az előzőekben (három pontban) összefoglalt mozgásformák folyamatossága már eléggé biztosított,

a fent leírt helyzetből végrehajtható hajító mozdulatot nem célszerű két ütemre felbontani, mert ez már szerepelt egyszer a 4. osztályban, mégpedig az alsó tagozatban tanultak befejező gyakorlatként, csak akkor a kar mellősi középtartásból indult. Ezt a kívánalmat, követelményt a folyamatosságra való egyre intenzívebb áttérés is kellően indokolja. A vezényszó tehát most ez lesz: „Elkészülni!”

Erre vegyék fel a tanulók a 9. fokozat kiindulási helyzetét! A helyes testhelyzet és kartartás gyors ellenőrzése után következik a „Dobás!” utasítás, amelyre a törzs balra vagy jobbra és ugyanakkor a dobó láb sarkának gyors és erőteljes kifelé fordításával az egész test arccal a dobás irányába fordul. A törzs és dobó láb együttes erőhatásának eredményeként ez a fordulat olyan gyors lesz, hogy a dobó kar elkészik ennek követésében (éppen ez a jó!), majd igyekezvén behozni a hátrányt, fölfelé irányuló mozgással csapódik előre. Ha a mozgás természetes, akkor a befordulással már előáll az ívszerűség, amelynek felső végét a könyök mögött elmaradt csukló képezi — helyesen. A lényeg változatlanul az, hogy a *dobókar* a *dobósíkban*, a fül mellett végezze mozgását, mert egyébként a test húzása nem segítheti a kar munkáját, mivel az az erőközlés vonalán kívül esik. A lábak még mindig csak a test helyes és gyors befordításában vesznek részt.

#### 10. fokozat.

Kh. ugyanaz, mint a 9. pontban, de azzal az eltéréssel, hogy a dobóláb kismértékben hajlított, és ennek megfelelően a testsúly is erre a lábra kerül, jobb vagy bal, aszerint, milyen kezés a dobó. A felső test egészen keveset a dobókar irányába dől. Tekintet a megszokott módon néz előre. Ez történik az „Elkészülni!” vezényszóra. Mint mindig, most is a bemutatott és elmagyarázott kiindulási helyzet pontos ellenőrzése következik, amit a „Dobás!” utasítás követ.

A dobás végrehajtása ugyanúgy történik, mint az előbbi fokozatban, de a dobóláb már nemcsak forgat, hanem emel is. Erre a kisméretű térdhajlítás tette képessé. Az új ebben tehát az, hogy az indítással a láb is belekapcsolódik a dobásba. Az erőközlés útja hosszabbodik, irányát tekintve pedig alulról felfelé halad.

#### 11. fokozat.

Az előző gyakorlat végrehajtása „dobóterpeszből”. A különbség csupán annyi, hogy most még mélyebbre ereszkedünk le a dobóláb hajlításával. Az eljárás az előző pontokkal megegyező az ellenőrzés és vezénylés szempontjából. Az alkalmazott „dobóterpesz” feltétlenül nyitott legyen. Ez azt jelenti, hogy a dobás irányába húzott egyenes vonalra, az ún. „dobóvonálra” ráállva azt az elől levő láb ujjai és a hátul levő láb sarka érintsék. Egyébként éppen a legfontosabb, ugyanakkor talán a legkritikusabb mozdulat, a rá- vagy befordulás lehetőségét vesszük el a tanulóktól, amely nélkül a helyes dobás kivihetetlen. A „dobóterpesz” nagysága mindig a tanulók testkattától függően kisebb vagy nagyobb. Lényege: minél biztosabb legyen az egyensúlyi helyzet a kidobás megkezdésekor.

Az erőközlés útjának meghosszabbítása érdekében célszerű a következő kényszerítő helyzet alkalmazása. Két egymásra elhelyezett tornapad elé és testmagasságuknak megfelelő távolságra állítva a tanulót, a dobókarjukat annyira nyújtassuk hátra, hogy kézfejük érintse a pad tetejét. Ebből a kiindulási helyzetből kell az egész mozgást megkezdniük. Azonban nagyon vigyázzunk arra, hogy ezt a helyzetet ne a törzs elfordításával, hanem a térdek intenzívebb hajlításával ériék el. Éppen ennek a nem kívánatos testhelyzetnek az elkerülése céljából alkalmazzuk újabban a *padérintéses* és nem a dobóláb mellé földre helyezett labda felvételéből adódó kiindulást, amely a törzs elcsavarodása miatt még nehezebbé, a modern gerelyhajító technikának egyáltalán nem kedvező kidobó állást eredményezné.

A 9—10—11. fokozat gyakorlatainak lényege tehát:

1. A dobóláb segítségével ráfordulás a dobás irányára.
2. A szándékosan késleltetett karmozgás dobóvonálban való vezetése a váll felett.
3. A kicsapódó kar csuklómozgásának kialakítása, amely speciálisan gerelyhajító mozdulat.
4. A törzs és a kar munkájának összehangolása egyre mélyebb testhelyzetből indítva a mozgást.

Ennyi előzmény után végre eljutottunk a *helyből hajításhoz*, amelyet 12. fokozatként iktatunk be a kislabdahajítás módszeres oktatásába.

Kh.: nyitott dobóterpesz a dobás irányába néző vállvonallal. A dobókar hátra- és kissé felfelé a váll meghosszabbítását képezi felfelé néző tenyérrel. A bal kar a már tanultak szerint a test előtt keresztben hajlított. A két kar előlről nézve szinte takarja egymást, tehát azonos síkban fekszik. A felső test a dobás irányával ellentétesen döntött, a testsúly tömege az erősen hajlított dobólábon, amelynek lábfeje a dobás vonalára merőleges vagy kissé előre néző, a támasztóláb ugyanakkor belső talpélére támaszkodva rézsútosan a dobás irányához viszonyítva, a tekintet a törzs folytatását képezi.

Többszöri bemutatás és egyidejű magyarázat után elhangozhat az „Elkészülni!” vezényszó. Az elég nehéz és igen fontos kidobó helyzet beidegzése céljából végeztessük el jó néhányszor ennek a testhelyzetnek a felvételét, és csak azután térjünk rá a hajítás végrehajtására. Ez a „Dobás!” utasításra történik az eddig tanultak szerint, azonban hangsúlyozottan a dobóláb csípőfordításával előre. Ezt a fordítást a szabadon levő hajlított kar nyitása segíti, azonban ezt túlzottan ne hangsúlyozzuk, legfeljebb csak említsük meg, mert az ezzel való törődés a lényegről fogja elterelni a figyelmet. Ez pedig: a spirál alakban előre és felfelé mozgó test villámgyors ráfordítása a dobás irányára a dobó- és támasztóláb egyidejű, de ellentétes oldalról ható csípőforgató tevékenysége által. A kar — természetesen — most is csak késve követi a már befordult vállat, hogy az ívszerűen meghajlított test kinyúlását majd gyors kicsapódással követhesse a kislabda minél nagyobb kezdősebességének biztosítása céljából. Erre a testhelyzetre jellemző, hogy kötetlen felső végét a könyök által vezetett és csuklóban is elmaradt dobókar képezi szinte töretlenül a talajról induló erőközlés minél jobb karra történő átvitele érdekében.

A szer, ebben az esetben a kislabda vezetése a dobás síkjában, a fül fölött történik, hogy a test feszült helyzetéből adódó húzás a lehető legjobban érvényesülhessen. A helyből hajítás végső mozzanata a támasztóláb teljes kinyúlása, egyidejűleg a dobóláb előrelépése vagy csúszása a talajon, hogy a test lefékezése által megakadályozza a még most csak képzeletbeli dobóvonal érintését, illetve átlépését.

Eddigi fejtegetéseinket a tanterv és utasítás 5. osztályra vonatkozó alábbi megállapításaira alapoztuk: „Dobásgyakorlatok: kislabdahajítás távolba. Távolbadobó versenyek. Célbadobás kislabdával helyből, fiúk 12—14 m-re, leányok 6—8 m-re levő 250 cm átmérőjű és vízszintes körbe. Célbadobó versenyek.” A távolba- és célbadobó versenyek időben és térben történő megvalósításáról más alkalommal kívánok szólni.

Az 5. osztály tanítási anyaga tehát, felbontva a tantervi követelményeket és lépésről lépésre folytatva az alsó tagozatra vonatkozó módszeres felépítést, a 9—10—11. és 12. fokozatot foglalhatja magában. Ha együttes foglalkozásról van szó, ezeknek a „lépéseknek” a betartása feltétlenül célszerű, egyéni oktatás esetén a tanítvány előképzettségi fokától függően a 9—10., sőt még a 11. fokozat is értelemszerűen összevonható.

A változatosság kedvéért a 6. osztály tennivalóit kezdjük a tantervi anyag idézésével. „Dobásgyakorlatok: kislabdahajítás távolba 2—3 lépés nekifutással, szökkenéssel. A lendület növelése néhány lépés nekifutással. Távolbadobó versenyek. Célbadobás kislabdával, fiúk: 15—16 m-re, leányok: 9—10 m-re levő 250 cm átmérőjű vízszintes és függőleges körbe. Célbadobó versenyek.”

Amint látható, a tanterv által meghatározott következő lépés a lendületből történő hajítás oktatása. Ahhoz, hogy következtetések legyünk önmagunkhoz, itt is alkalmaznunk kell az eddigi fokozatosságot, amely szerint először — a nagyobb lendületszerzés érdekében — a járással összekötött végrehajtási módot, technikát kell elsajátíttatnunk. Két fő mozzanat az, amelynek az összekapcsolása egyúttal a helyes erőátvitelt is jelenti: a nekifutás és a kidobás. Mielőtt azonban ezekre rátérnénk, előbb szólnunk kell a labda hordmódjáról, amely kétféle lehet: alsó- és felsőtartásos. Mi ebben az esetben a felsőtartást fogjuk oktatni, mivel a gerelyhajítás távlati tervének ez felel meg.

Es most kezdjük meg a járással összekötött kislabdahajítást! 13. fokozat. Kh.: alapállás a dobás irányába néző arccal. Kislabda a hajító kézben, amely a majdnem függőlegesen tartott alkar folytatását képezi fölfelé. A labdát tartó kar kézfeje fejmagasságban van, de attól kissé előre és oldalt úgy, hogy a már tanultak szerint megfogott labda van elől. A másik kar természetes mélytartásban. Ez a kiindulási helyzet legyen könnyed és természetes. Felvétele az „Elkészülni!” vezényszóra történik.

„Dobás 1!” Erre a tanulók a dobókkal ellentétes lábbal egyet előrelépnek. Minden más marad a kiindulási helyzet szerint.

„Dobás 2!” A dobókkal megegyező láb is előrelép, és ezzel egyidőben a labdát tartó kart a fül mellett és a váll fölött hátraengedjük egészen a vízszintes helyzetig, amely már eléggé ismert a tanítványok részére az eddigi tanulás és gyakorlás által. Tekintet változatlanul a dobás irányában.

„Dobás 3!” Folytatódik az előrelépés a dobókkal ellentétes lábbal, majd ehhez kapcsolódik a mozgás befejező mozzanata, a kidobás. Ez az ún. 3-as lépésritmusból végrehajított hajítás. A harmadik ütem könnyebb megértése céljából azonban még vissza kell térnünk a második ütemhez, amely a legnehezebb a láb és kar ellentétes irányú mozgása miatt, de amelyiknek jelentősége a törzs kismértékű elfordulása eredményeként döntő a helyes kivitelezés szempontjából. Ez biztosítja ugyanis a visszafordulás lehetőségét a dobóláb segítségével úgy, hogy közben a test ívszerű hátrahajlását is elősegíti, majd ebből az ívszerű feszülés okozta kar és törzs előrecsapódását. A labda hátravitelét mindig a törzs elfordításával

kezdessük meg az előkészítő lépések 2. üteménél! A 3-as lépésszám is alkalmazható gerelyhajításnál, de csak igen robbanékony derekú gerelyeseknél, mert az elfordulásból történő azonnali visszafordulás a dobás irányába: rendkívüli igénybevételt jelent, — már az idő rövidsége miatt is — az erőközpontot képező deréktáj részére. Rávezető gyakorlatként azonban a kislabdahajításnál közbeiktatható az 5-ös lépésszám, amely a következő.

„Elkészülni!” Kh., mint a 3-as lépésszámnál.

„Dobás 1, 2, 3!” Teljesen az előzőleg leírtak szerint.

„Dobás 4!” A hajító karral megegyező láb folytatja kifordított lábfejjel az előrelépést, miközben a törzs visszatartandó, amennyire csak lehetséges, hogy a láb minél jobban megelőzhesse azt, illetve az egész testet, külső talpállal fogva meg a talajt.

„Dobás 5!” Az előkészítő lépéseket kezdő láb befejezi az előrehaladást, kitámasztás-szerűen állítva azt meg. Ennek következtében a járásból adódó lendület és az azt kiegészítő aktív erőközlés útján az ún. kidobó terpeszből elvégezhető a kidobás.

*Ez lesz a 14. fokozatunk* ütemtartással végrehajtva, amelynél minden ütem után pontos ellenőrzést és ennek megfelelő javítást kell eszközölnünk.

A 14/b fokozat szerinti továbbhaladás a folyamatosan, de még mindig ütemezésre végzett gyakorlást jelenti, amelynél a tanulók is számoljanak hangosan a szükséges dobóritmus minél előbbi kialakítása érdekében.

14/c. Csak a tanítványok ütemeznek, az oktató ellenőrzi ezt a mozgással együtt.

14/d. Az elhangzott „Dobás!” utasításra, amely a 14/b, c-re is vonatkozik, a gyakorlók legfeljebb csak magukban számolhatnak, és folyamatosan végzik a járással összekötött hajító mozgást.

15. fokozat: A 14. pont alattiak, de a 4. ütemre végzett lépés szokkenés-szerű lapos ívű. Ennek megfelelően a 4. és 5. ütem közötti idő lerövidülése révén felgyorsul a befejező mozzanat, hogy a kitámasztás által előidézett „fékezés” eredménye: a test szabadon maradt részének előrecsapódása, végén a kézben tartott kislabdával a nagy kezdősebesség érdekében minél gyorsabb legyen. Célszerű, legalábbis kezdetben, a 3. ütem után egy pillanatra megállni, megállítani a mozgást, mintegy összpontosításként a gyorsabban végrehajtandó 4. és 5., elég szorosan összekapcsolt ütem helyes kivitelezése céljából. Az ütemezés tempója is a mozgásnak megfelelően módosul. Egyébként a követett módszer itt is a 14. pontban leírtak szerint történjék, a fokozatosság betartásával, a minél jobb beidegzés kialakítására.

Még egy fokozat kíváncsodik a 6. osztály anyagához. Ez a helybenjárásból megindított 5-ös lépésszámú kislabdahajítás. Oktatása a következő.

Húzzunk egy egyenes vonalat a gyakorlók lába előtt, és azok erre álljanak rá. Ennek a vonalnak később, az esetleges gerelyhajításnál elég nagy szerepe lesz, hozzá kell tehát szoktatnunk tanítványainkat a jelenlétéhez.

Kh. a 13. fokozat szerinti. „Helybenjárás, in-dulj!” Erre a tanulók végzik a helybenjárást, bal lábbal kezdve. 1-2, 1-2 ütemezés közben adjuk a „Dobás!” vezényszót a bal lábra, ha gyerekeink jobbkezsek. Az utasítás után jobb lábbal lépnek még egyet helyben, majd a következő lépésre megkezdik a már tanult előkészítő járást előrehaladással, és befejezik azt a kislabda kidobásával. *Ez lesz a 16. fokozat!* A neve pedig: helybenjárásból végzett kislabdahajítás 5-ös lépésszámúban.

Ha a 6. osztály ilyenképpen kifejtett tantervi anyagát a leírtak szerint megtanítottuk, és azt elegendő gyakorlással rögzítettük is, megállhatunk egy „pillanatra”, hogy majd újult izom- és idegerővel, — és nem kevésbé értelmivel is! — folytassuk a 7. osztályban, amely az utolsó „felvonást” jelenti a kb. 25 „képből” álló kislabdahajítás módszeres és osztályokra elosztott oktatásának.

7. osztály.

Tantervi anyaga: „Dobásgyakorlatok: kislabdahajítás távolba 8—10 lépés nekifutással. Az előző osztály technikai követelményeinek megfelelő jártasság tökéletesítése, továbbá a lendület növelése nekifutással; a dobóterpesz lendületes felvétele. Távolbadobó versenyek.

Célbadobás kislabdával helyből, fiúk 18—20, lányok 11—12 m-re levő 250 cm átmérőjű függőleges és vízszintes célba. — Céldobó versenyek.”

Ha helyesen akarjuk folytatni eddigi módszeres munkánkat, akkor szinte fordított sorrendben kell a tantervi utasítást megvalósítanunk. Mégpedig: a célbadobással kell kezdenünk helyből. Ez technikázást jelent, az eddig tanultak átismétlését: 9—10—11—12. fokozatig. (5. osztály tanítási anyaga.)

A nagyobb érdeklődés felkeltése és biztosítása érdekében kövesse ezt a célbadobással való versenyzés, de csak akkor, amikor a célra irányított figyelem hiányában is elég jó a dobómozgás, vagyis a készség kialakulása határozottan az automatizálódás felé mutat, túl a koncentrációs időszakon.

Elő kell azonban készítenünk a távolbadobó versenyeket is, mégpedig a tanterv szerint 8—10 lépés nekifutással. Ez még mint új oktatási anyag szerepel leendő munkánkban. A helyes előkészítés, rávezetés érdekében térjünk ismét vissza a már tanultak ismétléséhez „Repeticio est mater studiorum” elv alapján. Itt is főleg a 14—15—16. fokozatokat gyakoroltassuk a kívánalmaknak megfelelően. Amikor a látott mozgás biztos alapként alkalmazható az új, nekifutással végződő kislabdahajításhoz, akkor következzenek a 7. osztály első, továbbhaladást jelentő fokozata, amely az összesítés szerint a 17. lesz. Neve: helybenfutásból végzett kislabdahajítás 5-ös lépésritmusban.

Az eljárás teljesen megegyezik a 16. pontban leírtakkal, a mozgást elrendelő vezényszó azonban „Helybenfutás! In-dulj!” lesz.

Van itt valami, amire feltétlen fel kell hívunk a figyelmet. Ez pedig a helybenfutás tempója. Fokozatosságról van állandóan szó, ezt tehát most is be kell tartanunk, ami azt jelenti, hogy a helybenfutás tempója csak lassú lehet, mert így lesz a legmegfelelőbb a járásból való átmenet a futásba. És még egy: a helybenfutás és az előkészítő lépések, amelyek futólépések, tempója csak megegyező lehet! Ha a tempón változtatni akarunk, mondjuk: gyorsítani, akkor azt a helybenfutásnál kell kezdenünk. Erre azonban csak akkor kerülhet sor, ha a mozgás már eléggé automatizált. A 7. osztály következő, oktatást képező fokozata a: lassú futásból történő kislabdahajítás. Az eltérés az előző fokozathoz viszonyítva csupán annyi, hogy amit az előbb helyben végeztünk, azt most térben meghosszabbítva futólépésekkel való előrehaladás által kell megvalósítanunk. Egyeseknek talán nem is fog pluszt jelenteni, mint feladat, hacsak az nem, hogy a már alkalmazott és a dobás irányára merőlegesen meghúzott vonal változatlanul megmarad, mint segédvonal azért, hogy az 5-ös lépésritmus megkezdését jelezze a gyakorlók részére. Egyébként a vezényszó, a végrehajtási utasítás és a mozgás tempója azonos a 17. fokozatéval. Tiszán kísérlet szempontjából azonban célszerű már most is megállapítani az indulás helyét, hogy a kidobást előkészítő keresztlépéseket, amelyek azonosak az 5-ös lépésritmusban gyakorolt lépésekkel, lehetőleg a segédvonalnál kezdjük meg. A kidobás helye egyelőre még lényegtelen, tehát a dobás dobóvonal nélkül történik!, hogy a tanulók minden figyelmüket a kidobás helyes végrehajtására összpontosíthassák. Ezzel a 18. fokozatot lezárhatjuk.

Következzék ezután a közepes futásból való dobálgatás, 18/a! Ennél már az eredményre való törekvés is megengedhető néhány dobás erejéig, a legtöbb azonban továbbra is csak közepes legyen.

A 18. és 18/a pont alatti gyakorlatok különleges célja egyúttal egy megfelelő lépésritmusú nekifutás által biztosított dobóritmus keresése, amely a dobás helyes technikájára sajátosan jellemző lesz. Amikor ez kialakult, akkor már távolbadobó versenyeket is beállíthatunk, hogy az osztály tantervi célkitűzéseinek ilyen értelemben is eleget tegyünk.

Elérkeztünk a 8. osztály dobásgyakorlataihoz, amelyek tulajdonképpen az eddig tanultak összefoglalását jelentik a lendületes nekifutás által történő kislabdahajítással: 19. fokozat. Ez már csak úgy valósítható meg, ha a dobás technikáját állandó csiszolgatással egyre tökéletesítjük, és így a gyorsasági erő növelését is lehetővé tesszük a tanulók részére. Van azonban még valami, ami nemcsak a kislabdahajítást teheti tökéletessé, hanem egyúttal a gerelyhajítás későbbi oktatását is lényegesen megkönnyíti. Ez pedig a nekifutás távolságának a kimerése már a mostani gyakorlatok alkalmával. Ezt gyakorlati módon így valósítsuk meg! Elsimított salakos területen végezzenek ügyesebb tanítványaink néhány erőteljesen végrehajtott dobást, persze szögescipőben, hogy a nekifutás nyomai jól láthatók legyenek. Csak az indulási vonalat jelöljük meg, ahonnan mindig ugyanazzal a lábbal induljanak a tanulók. A nekifutón maradt lábnyomok meg fogják mutatni, mennyire kialakult már a nekifutás irama és távolsága. Ha megközelítőleg hasonló távolságban jelentkeznek, akkor mérjük le az indulás és leendő segédvonal távolságát, amely majd az I. szakasz lesz a későbbiek folyamán. Azután mérjük meg azt a távolságot is, amely az előkészítő lépések megtételéhez szükséges a kidobásig. Adjunk ehhez kb. háromnegyed métert mint biztonsági eltartást, hogy az esetleges kilépést majd elkerülhessük, és megkapjuk a II. szakasz nagyságát. Mindkét szakasz távolságát állapítsuk meg lábfejekben is, hogy tanítványaink ezt a távolságot át tudják vinni olyan helyekre, ahol pl. dobóversenyen indulnak.

Miután a kislabdahajítás oktatása a tantervi utasítások értelmében mindenütt kötelező, a leírtak alkalmazása lényeges könnyítést jelent. Az általános iskola alsó és felső tagozatában végzett munka az alapterakus által döntő jelentőségű a testnevelés és a sport szempontjából. Ezt a feladatot csak akkor tudjuk hiánytalanul megvalósítani, ha a kislabdahajítás módszeres feldolgozásához hasonlóan járunk el a tananyag többi részével kapcsolatban is, mindig betartva közben a folyamatosság és fokozatosság elvét.

Glózik Pál adjunktus

## AZ OROSZ NYELVÜ GYERMEKLEVELEZÉS HASZNOSÍTÁSA OKTATO-NEVELŐ MUNKÁMBAN

### I.

Iskoláinkban már évek hosszú sora óta folyik úttörőink orosz nyelvű nemzetközi levelezése. Legtöbb nevelő már meggyőződött tanulóink nemzetközi levelezésének jelentőségéről. Ezért jelentőségét nem kívánom méltatni, hanem azt akarom bemutatni, hogyan indítottam el csapatunkban, hogyan folytattam és hogyan hasznosítom a levelezésadta lehetőségeket.

*Az első levél:* Igen fontosnak tartom a helyes kezdést. Levelemmel felkerestem több szovjet iskola úttörőcsapat vezetőjét, orosz nyelvtanárát. Ezekben a levelekben megírtam célomat s így szétküldtem mintegy 15 úttörőnek a címét. Kértem, hogy ezeket a címeket adják át tanulóinknak és írjanak levelezést kezdeményező leveleket. Tanulóim minderről semmit sem tudtak. — Teltek a napok. Két hét telt el várakozásban. A második héten tanulóim legnagyobb csodálkozására, nekem nem kisebb örömömre megérkezett az első levél. Szabó Ilona 7. osztályos tanuló kapta az első levelet. Kért, hogy fordítsam le neki. Lefordítottam az egész osztály előtt. Néhány nap leforgása alatt megérkezett mind a 15 kért levél. Magam is megkezdtem a levelezést Roszohatój Taisza Petróna tjacsevoi orosz nyelvtanárral. Így minden nap tanulóimmal együtt vártam a leveleket. A pártások „irigyelték” azokat, akik már leveleztek. Címeket kértek, hogy ők is be tudjanak kapcsolódni a levelezésbe. Az orosz szakkör munkáját 50 százalékban a levelezés támogatásának a szolgálatába állítottam. A levelezéssel egy időben megkezdtek az orosz szakkörben, de tanítási órákon is típuslevelek leírását. Ezenkívül sok példamondatot írtak le tanulóim, amelyeknek a levelezésben hasznát vehették. Súlypontként kezeltem az olyan mondatok elsajátíttatását, amelyek általában minden levélben előfordulnak. Ez volt a váz, amely köré tanulóim nyelvtudásuk fejlődésével egy időben bővítették leveleik tartalmát. Itt kívánom megjegyezni, hogy a levelezés gátló körülményeként jelentkezik az a tény, hogy tanulóink sokkal változatosabban szeretnék magukat kifejezni, mint azt nyelvi tudásuk megengedi.

A levelezés területén is igen nagy szerepe és jelentősége van az orosz nyelvű faliújságnak. A faliújságra felkerültek naptári sorrendben a levelek írásához nélkülözhetetlen mondatok. Így például újévi, nönapi, május elsejei, november hetedik, születésnapj jókívánságok. Helyet kapott iskolánk, községünk leírása. Levelezőink írtak faliújságcikket számunkra, képanyagot is küldtek ezek illusztrálásához. Így nagyon sok levél kikerült faliújságunkra. A faliújságunkon helyet kaptak a kapott ajándéktárgyak: bélyegek, jelvények, fényképek, képeslapok, gyufacímkek. Eredménye nem is maradt el. A kapott leveleket megsorszámoztam, arról nyilvántartást vezettem. Bármikor meg tudtam mondani, hogy iskolánk mely tanulója levelez, mennyi levelet kapott s hány helyre levelezünk már. A folyosón elhelyezett térképen kis zászlócskákkal jelöltük, hogy hova levelezünk. A kis zászlóra annak a tanulónak a neve került, aki arról a helyről először kapott levelet. Meg kívánom azt is jegyezni, hogy tanulóim egy-egy kapott levélért egy jópontot is kaptak, s ha összegyűlt az öt jópontjuk, egy jelzéssel ellátott jeles osztályzatot kaptak, melyet annyira vettem az osztályozásnál figyelembe, mint a füzet érdemjegyét. Minden héten kedden kikerült a versenyértékelés. Ezen feltüntettük a dátumot, mely országokba levelezünk, hány levelet kaptunk eddig, osztályonként, hogyan oszlik meg a levelezők száma, hány helyre levelezünk, legjobb öt levelezőnk eredménye. Így állandóan tudták tanulóim, hogy a versenyben mennyivel előzték meg stb. Ezt eleinte magam vezettem, de kellő előkészítés után néhány nyolcadikos tanuló végezte a heti kiértékeléseket, nekem csak esetenként kellett ellenőriznem őket, s a versenyeredményt aláírtam. — Három év alatt hét ország úttörőivel vettük fel a kapcsolatot. Mély baráti szálak fonódtak úttörőink között s a barátság túllépte az országhatárokat. A pártások levelezésében nem lett volna a megfelelő eredmény akkor, ha kellő számú címről nem tudtam volna gondoskodni, ezért foglalkozni kívánok a címszerzés néhány lehetőségével is.

Több esetben tanulóimnak konkrét címet tudtam adni, máskor csak az iskola címét. A címkérő tanulóinkat ne küldjük el cím nélkül. Konkrét címeket általában az alsóbb osztályosoknak adtam, 7. vagy 8. osztályos tanulóimnál már sok esetben elég volt a címszerzés módját megmondanom. — A címszerzés egyik legegyszerűbb formája, ha a térképen nézzük meg egy város nevét, megcímezem valamely iskolájának. A levelet az iskola igazgatójának címeztük.

Levelezésünk eredményét, anyagát, egy-egy tanév végén az ún. „Népek barátsága” kiállításokon mutattuk be. A kiállítások elég látogatottak voltak. Községünk ötezer lakosa közül évente átlagosan ezren tekintették meg kiállításainkat. Eleinte a kiállításokhoz nem rendel-

keztünk kellő mennyiségű anyaggal, tehát nem nagyon volt mit csoportosítanunk. A továbbiakban volt anyag bőven. Először országonként, később tájanként, vagy témakörönként rendeztük. Később arra törekedtem, hogy a tanév elején ismerttettem tanulóimmal a kiállítások célkitűzéseit, melyre levelezés útján anyagot kellett, hogy gyűjtsenek.

## II.

*A nemzetközi orosz nyelvű gyermekelevelezés felhasználása az orosz nyelv tanításában.* Szerintem az orosz nyelv tanítása, ill. tanulása szempontjából tanulóim nemzetközi orosz nyelvű levelezése igen nagy jelentőséggel bír. A levelezést folytató gyermeknél a nyelv nem a tanulás anyaga, hanem az érintkezés eszköze. A levelezés útján tanulóimat elszakítottam a tankönyv szövegétől. A mindennapi élet szavaival, aktív szókészlettel, kifejezésekkel ismerkednek meg, melyeket nemcsak írásukban, de beszédükben is alkalmazni képesek. Így tehát — habár közvetett formában —, mégis elősegíti a beszédkészség alakulását. Az a tapasztalatom, hogy a levelező tanulók sokkal változatosabban fejezik ki magukat, mint a nem levelezők. A levelezésben megtanult kifejezéseket a gyakorlatban alkalmazzák. Tanulóim a levelezésen keresztül is pl. megismerik és gyakorolják a helyes orosz keltetést; levélformát, udvarias kifejezéseket, russzicizmusokat. Tapasztalom, hogy levelező tanulóim a levelezés útján jó kedvvel, szinte észrevétlenül ismernek meg olyan nyelvi tényeket, amelyeket nem szívesen tanulnának, túlságosan száraznak, unalmasnak tartanának. A szótármunka is tartalommal telik meg. Van célja a szókeresésnek, mégpedig az, hogy ő mást, vagy más őt megértse. Így a tanuló érzi a szótározásban való jártasság gyakorlati jelentőségét. Tanulóim levelezését felhasználom az orosz nyelv és más tantárggyal kapcsolatos szemléltetési eszközök gyűjtésére.

A kapott levelek olvasásával, megfigyelésével, a válaszevelek megírásával fejlődik tanulóim helyesírási készsége. E téren végzett korábbi felmérésem is azt bizonyítja, mennyire teszi hatékonyvá az íráskészség fejlesztését, a helyes írást a levelezés.

Tanulóim a tanult nyelvtani lexikái anyagot gyakorlatba ültették át. Mindez fejlesztette értelmi képességüket is. A tankönyvben előforduló szövegek általában egyes szám 3. személyben, vagy többes szám 3. személyben fordulnak elő. Levelezés esetén bő tér kínálkozik az ige-ragozás területén az egyes szám 1. és 2., valamint a többes szám 1., 2. személyű ragozás gyakorlására is.

A levelező tanuló számtalan esetben találkozik a sikerélmény érzésével. Sikerélményt vált ki, ha olyan levelet írt, melyet külföldi pajtása megért, vagy ha a kapott levelet ő érti meg. Ennek következtében egyre határozottabban használja a nyelvet, s egyre ritkábban igényli nevelője segítségét.

Célkitűzéseink közé tartozik a társadalmilag hasznos munka megszerettetése. E téren is segítséget kaptam. Levelezőtársak beszámoltak arról, hogyan és mit dolgoztak. Még a munkaszervezést is megírták egymásnak. Tanulóim kérésére a tanítás nélküli munkanapot úgy szerveztük meg, ahogyan azt megszervezték egy szovjet iskolában. — Az eredmény nem maradt el. Jobb munkát végeztek, mint azelőtt bármikor. Szovjet levelezőtársak ui. írták, hogy versenyszerűen dolgoztak a szövetkezet területén. Akik a legjobb eredményt érték el, osztályfőnökük írásbeli dicséretben részesítette őket. Megfogadtam tanulóim javaslatát. Mi is úgy csináltuk. Egy-egy feladat elvégzése közben vidáman játszottak, énekeltek tanulóim. Így örömmel, szívesen dolgoztak a termelőszövetkezetben.

*Nevelők önképzését, tapasztalatcseréjét* is biztosítja, ha a nevelő maga is levelez. A testvér osztályfőnökök kölcsönösen beszámolnak egymás eredményeiről, célkitűzéseiről. A levelezéssel arra hívtam fel a figyelmet, amit ott hanyagoltak. Így például az egyik iskolában nem szívesen tanulták a szovjet gyerekek a német nyelvet. Ezért úgy irányítottam tanulóimat, hogy hívják őket tanulmányi versenyre. A szovjet gyerekeket német nyelvből (ott ui. az volt az idegen nyelv) a mi orosz eredményeinkhez viszonyítva. Amint osztályfőnökük beszámolt, néhány hónap eltelte után, tényleg javulás állt be a német nyelv tanulásánál. Több országba levelezünk. Nem minden országgal való orosz nyelvű levelezés segíti elő az orosz nyelv-oktatást. Például a csehszlovák gyermekek nagyon szépen írnak oroszul. Ez támogatja célkitűzéseinket. A lengyelek kevésbé. Gyakran lengyel szavakat kevernek az orosz szavak közé, s orosz betűkkel írják le. A koreai, kínai gyerekek nagyon rosszul és csúnyán írnak oroszul, úgyszintén a német gyermekek. Sok esetben problémát jelentett a levelek elolvasása. Nehéz a sok nyelvtani hibát tartalmazó levelekből a levél mondanivalóját kihámozni. A kárpát-ukrajnai tanulók is gyakran ukrán szavakat kevernek az orosz szavak közé, ezért csak következtetésekből érthetjük meg egy-egy ukrán szó értelmét.

Általában mind a külföldieknél, mind nálunk a lányok szeretnek szívesebben levelezni. Szébb külalakokkal és kevesebb hibával írnak, mint a fiúk.

Visszatérve előző témához. Helyes, ha az orosz nyelvtanár maga is levelez. Ez azonban nem teljes értékű, ha csak szovjet nyelvtanárokkal levelez. Különösen gyümölcsözőt ez a tevékenység, ha a népi demokráciák többi országaiba levelez. Így kölcsönös tapasztalataikat el tudják egymásnak mondani. Volt alkalmam néhány évvel ezelőtt Moszkvában találkozni német, cseh, lengyel, orosz nyelvszakos tanárokkal. Olyan szakmódszertani lehetőségeket mondtunk el egymásnak, amit az egyik még nem alkalmazott. Például a német kolléga érdekes és igen egyszerű szemléltetési lehetőséget ismertetett az igeragozással kapcsolatban.

Tantestületünk kollektívájának egységéhez, összhangjához is hozzájárult levelezésünk. Kiállítások szervezésében közös munkát vállaltunk. A rajzot tanító kartárs a dekorációt vállalta, a politechnikát tanító kartárs a technikai kivitelezésben, a többi kartárs a szervezésben, a földrajz szakos kartárs egy-egy táj képeinek a rendszerezésében, a biológiát tanító kartárs egy-egy táj állat- és növényvilágának az összegyűjtéséhez, rendszerezéséhez adott segítséget.

Példánk nyomán a járás területén már három iskolában rendeztek tanév végi levéltárlásokat.

Az a meggyőződésem, hogy a tantervi célokat levelezésünkben gyakorlatban is megvalósítjuk, ezért az orosz nyelv iskolai tanítása mellett nagyon jó kiegészítő és igen értékes tevékenység a levelezés.

Magi János,  
Okány, Békés megye

## JÁTEKOS FIGURÁK ALKALMAZÁSA AZ ELSŐ OSZTÁLYBAN

Játékos segédeszközök alkalmazása sok esetben nemcsak kedvesebbé teszi az első osztályban az olvasási órákat, hanem eredményesebbé is.

A hangok leválasztásánál vagy összekapcsolásánál használtam állatokat, virágokat ábrázoló figurákat, más esetben mesefigurákat. Ezeket az óra elején jól látható helyre helyeztem. Az olvasási gyakorlatokkal kapcsolatos figurákról is tanulnak a gyerekek. Ezeket kezükbe vehetik, megfigyelhetik színüket, nagyságukat, egyes esetekben körül is rajzolhatják és azután ki is festhetik az ábrát.

Nem egy esetben segítik a fegyelmezést is. A jó, a példás magatartás jutalmazására, más esetben a példamutató munkáért egy-egy tanuló megkaphatja a kartonlemezből készült kis játékokat. Ezeket haza is viheti. Otthon mesélhet róla, elmondhatja azt is, hogy az iskolában mit tanultunk róla. A következő nap visszahozza és a helyére teszi.

Egyes esetekben a szépen fejlődő tanulók meg is őrizhetik ezt a kis játékot, ezt a kis emléket. A tanulók évekig őrizgetik jó munkájuk ezen kis emléket, s jobban szeretik, mint a drága pénzen vásárolt játékokat.

Megfigyeltem sok esetben, hogy a mozgékonyabb, elevenebb gyermekek milyen erőfeszítéssel fékezik magukat, amikor rá-ránéznek ezekre a játékos figurákra, vagy más esetben, amikor én mutatok ezekre. Sok esetben még az is nagy jutalom, ha óra végén több tanuló a kezébe veheti, óráközi szünetben nála maradhat, vagy hazaviheti megmutatni.

Győri Jánosné,  
tanítónő, Hódmezővásárhely

## HOGYAN SZERVEZZÜK AZ ÚTTÖRŐ SPORTSZAKKÖRÖKET

Mint minden, az oktatás-nevelés terén végzett munkánk, annak érdekében létrehozott intézmény, szervezet célját, úgy a sportszakkörökét is a nevelés célja, a sokoldalúan képzett szocialista embertípus kialakítása határozza meg.

E célkitűzés mind nagyobb mértékben való elérése érdekében szabta meg a Magyar Úttörők Szövetségének Elnöksége az úttörő sportmunka alapvető feladatait is:



A sporttevékenység:  
1. Az úttörőcsapat nevelőmunkájának szerves részeként támogassa az iskolai oktató-nevelő munkát.

2. Biztosítson a tanulók mind nagyobb tömegei számára rendszeres sportolási lehetőséget.

3. Járuljon hozzá a pájtások szabad idejének kulturált eltöltéséhez.

4. Segítse elő a versenysport utánpótlásának tervszerű nevelését.

A sportszakköröknek is meg kell valósítaniuk e feladatokat, különös tekintettel az utánpótlás tervszerű nevelésére, melynek ott van főleg nagy jelentősége, ahol sportiskola nem működik, és az ország területén főleg ilyenek vannak túlsúlyban. Ehhez az úttörőcsapaton belül új szervet, a (valamely konkrét sportágban) szakkört kell létrehozni.

Ahhoz, hogy munkánkat megfelelő precizitással végezzük, szükségünk van a szervezés fogalmának, folyamatának, az e téren fennálló téves nézetek megismerésére is.

A szervezés olyan tervszerű tevékenység, mellyel bizonyos cél vagy célok érdekében a személyi és tárgyi feltételeket, erőket meghatározott elvek alapján alkalmazzuk.

A szervező munka fontosságát eltúlozók szokták azt mondani, hogy minden „csak szervezés kérdése”. Ez helytelen, mert a szervezéssel csak — a mi konkrét esetünkben is — a szervet, a szakkört hozzuk létre, a többi feladat megoldása már a vezetésé.

Ügyelnünk kell arra is, hogy e munkánk ne legyen öncélú, megfelelő tartalommal is töltsük meg a létrehozott keretet, mert a sport területén már előfordultak agyonszervezett megmozdulások, mint néhány esetben a hajdani MHK-versenyek, ahol 3—400 fős tömegeket mozgattak meg, de a tartalom, a felkészítés hiánya következtében (izomláz stb.) fizikai és pszichikai károkat okoztak az embereknek. Hallunk arról is igen sokszor, hogy valaki született szervező stb. Az emberek nem szervezőnek születnek, hanem képzettségük, melyet megszereztek, a sokoldalú képzés folyamán kifejlődött pontos emlékező képességük, asszociatív, kombinatív gondolkodásmódjuk folytán képesek jól és eredményesen megoldani a problémákat.

A szervezés meghatározása és a téves nézetek feltárása után állapítsuk meg gyakorlati szervező munkánk folyamatát is. Három fázisát különböztethetjük meg — előkészítő, végrehajtási, értékelési szakaszt —, melyeket élesen különválasztani csak a tárgyalás során kell és lehet, de a gyakorlatban, az életben sokszor összefonódnak egymással.

1. *Előkészítő szakasz:* a tervkészítés szakasza.

Feladatok: Tények, tapasztalatok, okok, összefüggések, személyi, tárgyi feltételek, helyi adottságok összegyűjtése. A fentiek ismeretében a tervek elkészítése, forma, keret meghatározása.

2. *Végrehajtási szakasz:*

Feladatok: Munkatársak, tagok eligazítását, ezek véleményének meghallgatását, végrehajtás módját, idejét, esetleg erre készített terveket átnézzük, a vállalt munkát elvégezzük.

3. *Értékelés:*

Feladatok: Összegezzük, értékeljük az egyes területeken végzett munka milyenségét, feljegyzéseket készítünk a pozitív és negatív tapasztalatokról, hogy egy következő ilyen irányú feladat végrehajtásánál az előkészítő és végrehajtási részben kevesebb hibaszázalékkal dolgozhassunk.

Az általános és elvi irányvonal tárgyalása után konkrétizáljuk ezeket a sportszakkörök szervezésének területére.

1. *szakasz:* Mérjük fel, hogy a társadalom milyen igényt támaszt e téren velünk szemben. Természetes, hogy abban a községben, ahol kitűnő kézilabda szakosztály működik, ott igényként merül fel a versenysport — a kézilabda — utánpótlásának tervszerű nevelése. Ilyen irányú lesz valószínűleg a pájtások jó részének érdeklődése is, biztosítva lesz a szakköri tagok iskola utáni sportolási lehetősége. Ilyen helyen bizonyára akad olyan szülő, pedagógus, aki a kézilabda iránt érdeklődést mutat, rendelkezik olyan világnézeti, szakmai felkészültséggel, ügybuzgalommal, áldozatkészséggel, hogy alkalmas lesz a szakkör vezetésére.

Meg kell vizsgálni, hogy a pájtások közül ki rendelkezik azokkal az értelmi, pszichikai, fizikai tulajdonságokkal, erkölcsi nívóval, megfelelő tanulmányi eredménnyel, akit szakkörünkben foglalkoztathatunk. A mérhető sportágakban számszerű teljesítmény-szintet is megszabhatunk, pl.: atlétikai szakkörbe azok jelentkezhetnek, akik a házi négytusa versenyen vagy testnevelési órán történt felmérésen a négytusa versenyszámaiban a következő pontszámot érték el:

V—VI. osztályosok: 130 pont (fiúk, lányok egyaránt),

VII—VIII. osztályosok, leányok: 180 pont,

VII—VIII. osztályosok, fiúk: 190 pont.

Az önkéntesség elvének, tehát az egyéni hajlamnak, kedvnek, érdeklődésnek engedjünk tág teret, hiszen a sport meghatározása is úgy szól, hogy a „Sport olyan önként vállalt tevékenység...” Meg kell vizsgálni pontosan a tárgyi, anyagi feltételeket, lehetőségeket is.

A szakköri órák számát 204/1964. (M. K. 10.) MM sz. utasítás 35. §. h). pontja szak-körönként legfeljebb heti 2—2 órában szabja meg. Az általános iskolai szakkörök és ezek közt a sportszakkörök anyagi ellátását a 156/1962. (M. K. 19.) MM sz. utasítása évi 200, azaz kétszáz forintban állapítja meg, melyet a tanácsi költségvetésben kell biztosítani. Ugyanez a rendelet szabja meg azt is a 3. pontban, hogy szakkört csak akkor lehet szervezni, ha a tanulók létszáma eléri a 10 főt. Természetes, hogy nem támaszkodhatunk csak a hivatalosan biztosított anyagiakra, hanem társadalmi erőket, KISZ-fiatalok, alapszervezetek, SZM stb. igénybevételeivel, felkérésével kell megoldanunk a szükséges eszközök előteremtését, melyhez a sportvezető tanárok javaslata alapján a KISZ megyei bizottságai is hozzájárulhatnak felszerelések, pályaeépítési (pénzbeli támogatás pályákhoz szükséges anyagok vásárlására) segítség nyújtásával. Nézzük meg konkrétan is, hogy pl.: egy atlétikai szakkör szervezésénél mire kell kiterjedni figyelmünknek:

Legszükségesebb szerek: 1 pár magasugró mérce; 1 db ugrórúd; 2 db magasugró lécz; 4 db váltóbot; 1 db 30 m-es mérőszalag; 1—1 db súlygolyó (3, ill. 4 kg-os); 1 db stopperóra; 2—4 db házilág készített szélyző; 2 db hajsza v. medicinlabda, 1 db felfújt labda.

A felsorolásban szereplő anyagok majd minden iskolában már eleve megtalálhatók, de mivel adott sportágban csak ott szervezünk szakkört, ahol arra társadalmi igény is jelentkezik, úgy a helyi sportkörnél is biztosítva lehet ennek többszöröse is.

Az úttörőcsapat vezetősége a fentiek szerinti elvek betartásával felkéri a szakkör vezetésére alkalmasnak látszó személyt, elkészítik a tervet a fentiek felmérésére és hozzákezdnek a következő feladat végrehajtásához.

2. szakasz: A tagokat a szakkör vezetője, az általa megbízott gyermekaktívák, ifjúvezetők toborozzák. Faliújságon, iskolai hangosbemondón, úttörő-összejöveleteken, melyre az illetékes sportág helyi szakosztályvezetőjét is meghívják, ismertetik a lehetőségeket. Fel kell kérniük KISZ-fiatalokat, aktív sportolókat a szakkört segítő munkára. Meghallgatjuk véleményüket, eligazítjuk őket a végzendő munka idejét, helyét, jellegét érintő részletekről, megbízuk őket az előkészítő szakasz tervében egy-egy terület átfogásával. Mikor adatainkat munkatársainkkal közösen összegeztük, akkor az iskola igazgatójával történt előzetes egyeztetés alapján az úttörőcsapat vezetősége elé terjesztjük a szakkör megalakítására vonatkozó adatainkat és a csapatvezetőség dönt abban, hogy kérésünket a járási (városi) úttörő elnökség vezetésével működő Általános Iskolai Sporttanács elé terjeszthessük engedélyezés végett. (Lásd: MK. 1962. 15. sz.) Irányelvek az általános iskolai szakkörök továbbfejlesztéséről c. hivatalos közleményben.)

Amennyiben az engedélyt megkaptuk, a feladatok elvégzése szükségessé teszi azt, hogy a szakkör tagjait, akik különböző korúak, fiúk, lányok, más-más őrsköből, rajokból kerültek ki, egységes közösséggé kovácsoljuk. Erre számos lehetőség kínálkozik:

1. Éveken keresztül közösen, együtt végzünk munkát.

2. Az idősebbek segítik a kisebbeket, gyengébbeket a sport szakmai munkában, tanulásban.

3. A szakkör tagjai alkalmanként, de havonta legalább egyszer közös mozi, tv, egyéb kulturális megmozduláson együtt vegyenek részt.

4. Hagyománnyá kell tenni, hogy a szakkör tagjai felvonulásokon stb. az úttörőcsapaton belül, külön egységként sporttöltözeten vonuljanak fel a sportág jellegét jól hangsúlyozva.

A szakköri foglalkozás szükségessé teszi, hogy kisebb közösségeket, munkacsoportokat hozzunk létre kor, nem szerint, hiszen V—VIII-osok vesznek részt a szakkör munkájában, fiúk, lányok, akiknek terhelését nem szabad, de az eredményesség szempontjából sem ajánlatos egyöntetűen adagolni.

Lehet 6—10 fős munkacsoportokat alakítani korcsoport szerint az egyéni sportágaknál vagy kezdők, haladók csoportját a négytusában, csapatsportoknál, sportjátékoknál A, B, C csapatokkal, de atlétikában versenységként is megoldhatjuk pl.: vágázók, középtávfutók, ugrók, dobók.

E munkacsoportok élére állítjuk a KISZ-ifivezetőket, egy-egy, a nevelésben jártas szülőt, idősebb aktív sportolót.

Ezzel a szervezés befejeződött, értékelni kell az egyes feladatokat ellátó munkatársaink, magunk, a csapatvezetőség szervezés terén végzett munkáját.

Ezzel a szervezést befejeztük, a szakkör, mint az úttörőcsapat egy szerve meghatározott területen körülhatárolt, de a csapattal együttműködve annak elvi irányítása alatt állva, működésre készen áll. A létrehozott formát, mint szervezeti keretet tartalommal megtölteni a továbbiakban a vezetés közös munkája lesz, melyet a tagokkal együtt, közösen végez, ügyelve arra, hogy a sport nem cél, hanem eszköz a nevelés céljának elérése érdekében.

Harsányi László és Novák István  
(Bátaszék)

A tanárképzés elengedhetetlen, alapvető része a pedagógiai gyakorlat, mind aktív tanítás, mind passzív megfigyelés formájában. De a megfigyelés lehetőségei nem tartanak lépést az állandóan emelkedő pedagógus-jelölt létszámmal, mivel az erre a célra felhasználható tantermek száma lényegében változatlan maradt. De a megfigyelés módszerei és körülményei sem változtak a megváltozott követelményeknek és megnövekedett igényeknek megfelelően, mivel megmaradt statikus jellegük és objektivitásuk sem sikerült nagyobb mértékben biztosítani. Ebből következnek azok a problémák, amelyek mind a megfigyelések megszervezéséből, mind pedig a vezető tanárok túlterheléséből adódnak. Ugyanilyen — sőt, talán még rosszabb — a helyzet a pedagógus továbbképzés terén is.

Az érdekeltek természetesen állandóan keresik azokat a jobb lehetőségeket, amelyek a fenti problémák megoldásával kecsegtetnek. Az egyik ilyen új és nagy eredményeket ígérő lehetőség a korszerű oktatási eszközök alkalmazása a pedagógusképzés és továbbképzés területén. Elsősorban az ipari televízió az az eszköz, amely számos tulajdonsága következtében ideális segítőtárs lehet a pedagógiai gyakorlat elsajátításában. Mielőtt alkalmazásának módjait vizsgálnánk, érdemes számbavenni az ipari televízió kínálózó előnyeit.

A televízió — mint sorrendben a legfiatalabb és legkorszerűbb audio-vizuális eszköz — a legmagasabb szinten egyesíti magában az audio-vizualitás valamennyi előnyét. S egy olyan tulajdonsággal, olyan pluszsal rendelkezik, ami a többi audio-vizuális eszköz fölé emeli: ez pedig az egyidejűség. A televíziónál nincs törés történés és visszaadás, produkció és reprodukció között. Egy bemutató óra „egyes adása”, „helyszíni közvetítése” úgyszólván azonos élményt jelent, mint az órán való részvétel, s ugyanakkor lényegesen előnyösebb mindkét fél számára.

A bemutató órát tartó tanárt, és az osztályt, a tv-kamerák lényegesen kevésbé zavarják, mint a teremben jelenlevő pedagógus-jelöltek, minek következtében a bemutató óra nagymértékben azonos lehet egy átlag tanítási órával.

A tanárjelöltek számára az az egyik előny, hogy a különböző kameraállásoknak megfelelően több oldalról, több szemszögből láthatják és figyelhetik meg az osztály viselkedését, megfigyelési lehetőségeik tehát kedvezőbbek, mint az osztályban való tartózkodásnál. Másik előnye az, hogy ezer méteres körzeten belül bárhol közvetíthető az óra, így egyidejűleg több teremben is nézhetik, figyelhetik.

Harmadik előnye az, hogy — megfelelő berendezés esetén — a tanárjelöltek nemcsak egyetlen órán vehetnek részt, hanem esetleg felváltva is figyelhetnek két párhuzamos min-ta-tanítást.

A metodikus számára nagy előnyt jelent az, hogy az óra menetének zavarása nélkül teheti meg észrevételeit, irányíthatja a megfigyelést s ezzel a bemutató órákat — mind a tanárképzésben mind a továbbképzésben — optimális mértékben kihasználhatja.

Anyagi szempontból is előnyös a televízió alkalmazása, mivel költségei alacsonyak, összehasonlítva a filmmel, nincs szükség sem rendezésre, sem vágásra, sem laboratóriumi munkára, sem nyersanyagköltségre. Ez a megoldás egyben olcsóbb, mint új tantermek építése vagy egyes bemutató tanítások filmre vétele.

Nagyon leszűkítve ennyit volt szükséges elmondani az ipari televízió előnyös tulajdonságairól. Igaz, nagyrészüket köztudott, de a későbbiek kedvéért elengedhetetlen volt számbavételük.

Az is köztudott, hogy az ipari televízió különböző mértékű és módszerű alkalmazására már sor került a tanárképzésben, de ezek valamennyien igen nagy — milliós nagyságrendű — költségigénnyel lépnek fel. Mégpedig azért, mert valamennyi eddig ismertes megoldás számtalan televíziós felvétel kamerát és bonyolult akusztikai berendezést alkalmaz, s azokat komplikált és költséges távirányítási rendszerekkel kombinálja.

Célunk olyan megoldást javasolni, amely gyökeres változást hozhat az eddigi helyzetben. A megoldás lényege a következő:

Vizuális berendezésként két, átlós irányban elhelyezett ipari televíziós kamera alkalmazására van szükség a megfelelően kiválasztott — de nem speciális elrendezésű — osztályteremben. A terem mellett vagy a közelében helyezkedik el egy — vagy akár több — a szemlélés számára alkalmassá tett bemutató helyiség. Abban — a helyiség nagyságától és a hallgatóság létszámától függően — kétszer vagy háromszor két monitor alkalmazandó. A párosan egymás mellett elhelyezett monitorokon az osztály képe egyszerre két szemszögből látható: az egyik a tanárból — szemközt — a másikon — hátulról — szemközt az előadó tanárral. A hallgatók így többet látnak, mintha bent helyezkednek el az osztályban és többet, mint az órát tartó tanár. Minimális költségdöntéssel gumioptika is felszerelhető a kamerákra, amelyek lehetővé teszik a közelképek közvetítését is, ha erre szükség van.

Akusztikai berendezésként mindössze egy vagy két, megfelelő mikrofont szükséges elhelyezni az osztály jól kiválasztott pontjain, amelyek automatikus hangerőszabályozó közbeiktatásával közvetlenül kapcsolódnak a hangszórókhoz, vagyis hangkeverő berendezés nélkül. Szükséges továbbá az osztályterem visszhangosságának és hangtorzításának csökkentésére bizonyos mértékű akusztikai kiképzés is. Ez az osztályteremnek igen egyszerű akusztikai elemekkel való felszerelését jelenti.

A minimalitás elvének érvényesítése nem csupán jelentős költségmegtakarítással jár, hanem egyúttal nagymértékben egyszerűíti is a berendezés kezelését. Mind a vizuális — mind az akusztikus berendezések kezelő szemeélyzet nélkül könnyen és egyszerűen működtethető a metodikus által, mert a néhány szükséges kapcsoló a bemutatóteremben nyer elhelyezést s a metodikus a pillanatnyi helyzetnek és az éppen fellépő igénynek megfelelően irányíthatja a kép és a hangvisszaadást.

Megfelelő technikai berendezés közbeiktatásával az is megoldható, hogy a bemutató órát az egyetem vagy a főiskola előadótermében elhelyezett monitorokhoz közvetítsék. Így a hallgatóknak fel sem kell keresniük a gyakorló iskolát. S ennek a berendezésnek a költségétöbblete ugyancsak csekély.

A technikai berendezéshez tartozik a megfelelő fényerő biztosítása, mivel a fénymenyiség nem közömbös a képminőség szempontjából. Azonban ez nem jelent különösebb nehézséget, mivel az ipari televízió kamerái már minimális fényvel is kielégítően működnek. De ez a minimális fény feltétlenül műfény — lehetőleg fénycsővel mint fényforrással — kell hogy legyen. Abban az esetben ha a tv-közvetítések számára eleve olyan termet szemeltünk ki, amelynek természetes megvilágítása rossz, hiányos, akkor az állandóan alkalmazott műfény megszokottá vá-

lik. Mivel a műfény állandóan ég, be- és kikapcsolása nem figyelmezteti a tanulókat a közvetítés kezdetére, illetve befejezésére, tehát a bemutató-tanítás alatt is természetesen viselkednek, hiszen jóformán nem is tudják, hogy mikor figyelik őket.

Javaslatunk lényege tehát egy ilyen egyszerűített ipari tv-berendezés alkalmazása a pedagógus képzésben és továbbképzésben. Egyik alapvető előnye rendkívüli olcsósága. Az eddig ismert és itt-ott alkalmazott komplex berendezések költségének csak töredékébe kerül. Így minden tanárképző egyetem vagy főiskola megvalósíthatja saját költségvetési keretein belül is, mivel összköltsége nagyságrendben mindössze százezer forint. (Szemben az említett berendezések 1,5–2 milliós költségével.) Másik alapvető előnye egyszerűsége, könnyen kezelhető volta, minék következtében a metodikus maga kezelheti, irányíthatja, a maga elképzelése, szándéka szerint. Harmadik előnye — amely az előző kettőből következik —, hogy a megfigyelési lehetőségeket számszerűleg úgyszólván tetszés szerint lehet növelni, igen csekély költség-többlettel.

Nagy nyomatékkl kívánunk rámutatni arra, hogy az ipari televízió alkalmazása a pedagógus továbbképzésben is nagy jelentőségű. A megye székhelyén elégséges egyetlen iskolába bevezetni s a megfelelő közvetítő berendezések közbeiktatása segítségével ideális bemutatói lehetőségeket biztosít az egész megye — továbbképzésben résztvevő — pedagógusai számára, esetleg egyszerre több helyen is egyidőben. Amennyiben az egyetemek és főiskolák felismerik az egyszerűsített ipari televízió alkalmazásának jelentőségét, és lehetőségeit a pedagógus képzésben és továbbképzésben, úgy a berendezések egységes technikai feltételeinek kidolgozása is megindulhat és rövid idő alatt, minimális költséggel jelentős fordulat következhet be ezen a téren.

*Dr. Györy Gábor*

## A SZEMÉLYI ÉS TÁRSADALMI TULAJDON MEGBECSÜLÉSÉRE NEVELÉS VIZSGÁLATA A BÉLMEGYER-FÁSPUSZTAI ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS NEVELŐOTTHONBAN

A nevelési eredmények egyik kritériuma a személyi és társadalmi tulajdon megbecsülése. Ez is, mint a többi hosszas nevelői munka eredménye. Általában a családon belül is beszélhetünk ilyenről, beszélhetünk az iskolai oktató és nevelő munka keretében is, de talán — minden külső hatást kizárva — ez a nevelőotthonokban kedvezőbb körülmények között folyik (éppen az előbbi okok miatt).

Ezzel kapcsolatban nekem az a feladatom,

hogy a Bélmegyer-Fáspusztai Általános Iskola és Nevelőotthon esetében vizsgáljam a fenti vonatkozásokat.

Amint azt az előbbiekben mondtam: ez egy hosszas folyamat. Ennek a folyamatnak is, mint a többinek, megvannak az előírt tevékenységi formái minden osztályra vonatkozóan.

A Nevelés Terv foglalja össze ezeket: „A közös vagyonghoz a társadalmi tulajdonhoz való helyes viszony fokozatosan alakul ki

az 1—4 osztályokban. Eőször is saját tan szereiket tartják rendben, majd kiterjed a rendszeret az iskolapadra, a tanteremre, az iskolára. A 3—4. osztályosok már társaiikat figyelmeztetik — kedvező esetben — a közös vagyion kímélésére” (Nevelési Terv)

Ahhoz, hogy ennek valóban eredménye legyen, fel kell hívni a tanulókat a környezet (iskola, otthon, park) szépségére, akkor könnyebb munkája lesz a nevelőnek a szép megbecsülésére. Vagyis „legyen igénye a rend, tisztaság megőrzésére és megteremtésére közvetlen környezetében” (Nevelési Terv).

Az előbb azt mondtam, hogy kedvezőbb körülmények között vagyunk az egyéb iskolákak tekintve. Most mégis ellent kell mondanom: „A nevelőotthoni gyermekek egyrészt szinte mindent készen kapnak, ezért nem látják az élet javai megszerzésének nehézségeit, az ezzel járó erőfeszítéseket, s ezért az anyagi javakat kellőképpen megbecsülni sem tudják. A másik probléma, hogy nevelőotthonaink többségében a gyerekeknek semmi személyi tulajdonuk nincs...” (Útmutató... a nevelési terv nevelőotthoni felhasználásához).

Mindezeket a tényezőket ismerve, mérlegelve került sor az intézeti munkaterv, majd a nevelői munkaterv elkészítésére. Itt a világnézeti és az esztétikai nevelés keretében kerültek programba a személyi és társadalmi tulajdon védelmére vonatkozó szempontok.

Így került sor az 1. csoport munkatervébe 4 alkalommal, a 2. csoportéba 6 alkalommal, a 3. csoportéba 3, a 4. csoportéba 2 alkalommal az erkölcsi beszélgetések keretében. Ezt követően készülnek a heti tervek, amelyek aztán az esetleges felmerülő problémákat figyelembe véve tervezik be az idevonatkozó feladatokat. Pl. szinte minden csoportnál rendszeres, hogy szombat du. a csoportfoglalkozás keretében sor kerül a könyvek, taneszközök ellenőrzésére. Az eredményeket a közösség előtt pedig szombat este a zászlólevonásnál parancs keretében felolvassuk (3. 13. 21. héten).

Mielőtt a további konkrét részletekbe merülnék, szeretnék egy igen lényeges dolgot felvetni: 6—10 éves korú gyermekek vannak intézetünkben. E tanulóknál még öntudatos fegyelem mellett még nem beszélhetünk arról sem, hogy öntudatukból fakadóan úgy vigyázzon holmijára, a társadalmi tulajdonra, mint ahogy at mi kívánnánk. Ez nem életkori sajátosság. Mit lehet mégis tenni? A MEGELŐZÉS a legfontosabb. Éppen ezt figyelembe véve még beinduláskor, 1963 őszén a tantermeket, folyosókat, ahol az élet zajlik (délelőtt és délután) méteres magasságban farost lemezzel burkoltattam. Így az egyik legszembetűnőbb dologtól megmenekültünk: — a farongálástól. — Ezt még a fiú

otthon folyosóján is folytatni kívánjuk. Elgondolható, hogy ahol 80 gyerek nyüzsgő, mozog, milyen mérvű falleverések, piszkolódások jelentkeznének, még akkor is, ha nincsenek magukban.

Lássuk tovább: A hálókban, mivel oda csak este mennek fel, ilyen dolog nem merülhet fel, hacsak a papucsháború következtében két alkalommal betört ablakot nem számítottam ide. Az ebédlő meg Ybl tervezéséből eredően cca 150 cm magasságban tölgyfaburkolatos. Tehát itt sincs falrongálódási lehetőség. De adódott nemrégiben, amikor a nehéz vasszékeket kis könnyű műbőr borítású ülőkékkel cseréltünk ki. Nagy volt az öröm, de aztán 2 esetben fedeztünk fel szurkálásokat rajtuk. Elő is került a drótdarab, ami a gyak. fogl. órán készült ördögglaktat maradványa volt. Ugyanitt került sor sokszor nem gondatlanságból eredő pohártörésre, amit 100 törhetetlen pohár beszerzésével igyekszünk megelőzni (igaz, hogy 10 Ft darabja). Tört „evés közben” a villa ága. Mit lehetne tenni azon túlmenően, hogy erre állandóan figyelmeztetjük gyermekeinket; örömmel újságolta a gondnok: a legújabb fazonú villa ága nem törik (csak a vége bevágott). Eredmény: 2 hónap óta nem tört pohár, 6 hónap óta nem tört le a villa ága. Nagy gondot okoz még a védőként használatos neylon terítő. Lépten nyomon beszakad a széle. Még erre csak a hagyományos sorozatos figyelmeztetés marad, amellelt, hogy felállás után az asztalfelcélós megnézi az esetleges bajokat, és jelent.

A társalgóban különböző színű műbőr bevonatú karosszékek vannak. Sajnos csak 4-nél van már látható kisebb mérvű rongálódás, szakadás, ami a sötétben TV vagy mozi nézés közben lehet, hogy az izgalmak által kiváltott érzelmek következménye. Egyelőre kénytelenek vagyunk erre elkönyvelni.

A tantermek padjai megfelelően jó karban vannak. Ebben a tanévben újabb monogramok nem kerültek rá.

Szinte életkori sajátosság az első osztályosok esetében a falfirkálás. Ez itt nálunk csak szeptemberben fordult elő 4 esetben. (Használt rajzlapot osztottunk ki, és megszünt.)

Sok problémát okozott még a WC és vízcsap. Kevés a vizünk, így nem lényegtelen, hogy mennyi víz folyik el feleslegesen. Ezt még őrsi keretben is megbeszéltük. Felelősséket állítottunk az ilyen helyekre, s ez elzárja a vízcsapot, visszateszi a kirántott harangot, amikor a szünetnek vége.

Ezekkel kapcsolatban igen sok szó esett a felnőtt dolgozók munkájának megbecsüléséről is, a tisztaság megőrzéséről. Ez is következetesen szinte hetenként előtérbe kerül. Eldobott szemét, papír akad még, de egyre több az olyan gyermek, amelyik figyelmezte-

tés bevarása nélkül felveszi és a szemétkosárba teszi.

Ide tartozik még az intézet parkjának megbecsülése és gondozása. Nagy szeretettel ápolják és gondozzák, vigyáznak rá, hiszen csoportfoglalkozásokon, munkafoglalkozásokon elvégzett saját munkájukat is megbecsülik ezzel. A társalgóból nyíló toronyszobában télikertet rendeztünk be, ahol igen tetszerős elrendezésben cca 200 cserép virágot gondozunk. Naponta 3—3 gyerek öntözi, és ügyel rá. Ismételten az a cél, hogy saját munkájukat becsüljék meg. Ez egyben az esztétikai nevelést is hivatott szolgálni. A tanteremben, folyósókon elhelyezett virágok ápolása is hasonló módon történik, s emlékszem rá, hogy milyen nagy felháborodást váltott ki az, amikor az egyik cserép eltört, szinte féltő gondossággal szedték össze, és ültették át másik cserépbe. Ez már feltétlenül csírája annak, amit el akarunk érni, vigyázzon a környezetben lévő berendezési tárgyra.

Talán az előbbi felvetéshez (WC) tartozott volna az a kis epizód, amit Gyularemetén láttam Sajti Károlynál, amikor az intézetét mutatta be nekem, akinek teljesen új volt az ilyen munka. Emlékszem rá, milyen lelkesedéssel mutatta a hálókat, fürdőt és a WC-t. „Erre vagyok a legbüszkébb” — mondotta a papírtartókra mutatva. Ez nekem azóta többször eszembe jut, amikor nálunk még fél méterre kilógó papírokat látok. Igaz, hogy nálunk 6—10 évesek vannak, de ez nem ment fel bennünket sem az alól, hogy ezen a vonalon is megelégedjünk a némi kis javulással, ami van.

A személyi tulajdon fogalmát is igyekezzük kialakítani. Ez talán még nehezebb dolog, mint az előző. Személyi tulajdonnak számít nálunk a tanszerek, könyvek, valamint a ruházat, hiszen minden ruhában benne van a gyerek száma, hogy az cui követelményeken túlmenően megszokja, hogy a ruházata érdemes vigyázni, mert mindig ugyanazt kapja vissza. Baján Pista esete jut eszembe, aki az elmúlt nyáron őrsvezetői táborba ment. A magával vitt teljesen új gyapjú pulóverében fára mászott, s végig szakadt. Azóta, bármilyen fájdalmas is számára, stopoltan veszi fel ezt a ruhadarabját. Így is azt akarjuk elérni, hogy érdemes a holmira vigyázni, mert az az övé.

A megelőzéssel akarjuk a köpenyek és kötények állagát megővni. Délben, tanítás után egy ócskábbat vesznek fel délutánra. Ezt a NEB ellenőrzés is pozitívan értékelte a vizsgálat alkalmával. Eredmény: a szeptemberben kiadott új köpenyeket és kötényeket csak a téli szünetben kellett kimosni, a délutánt viszont többször.

Személyi tulajdon, mint már említettem a könyv, füzet, tanszer. Legtöbb probléma

volt itt is az első osztálynál, hiszen nekik még eddig nem volt ilyen. Nem tudtak rá kellően vigyázni, ezért itt szintén a megelőzéshez folyamodtunk. Beszedtük a könyveket, füzeteket, eszközöket egy darabig, és csak fokozatosan kapták meg állandóra ezeket a dolgokat. A kiosztás, foglalkozás, tanítás előtt történik, amit gyermek végez el. Ez képezheti 'vita tárgyát, de nálunk eredményes volt, s a többletmunka, amely a kiosztással jár, visszatért. Fokozatosan jobb a helyzet a többi osztálynál. A heti rendszeres ellenőrzés eredménye, hogy pl. a 4. csoportnak az év elején kiadott első csapat törőgumi, ceruzából a második van használatban. Természetesen nálunk is vannak egyéb esetek is: saláta könyv, elragott ceruza, szármárfüles füzet és könyv. Ez osztályonként olyan 6—10%. Elég egy pár nevet említeni, hiszen ez nevelőotthoni berkekben márka: Romos, Koloch, Szukenyik. De itt is próbáltunk sarokvéddel segíteni a bajon. Némi javulás ezen a vonalon is van ezzel a megelőző rendszabállyal.

Igen féltik és vigyáznak zömmel a könyvtári könyvekre. Befedik. Főleg az becses, amelyeket személyi tulajdonul kapnak: évvégi jutalom, tanulmányi, vagy kulturális vetélkedő alkalmával. Milyen büszkén mutatta Szénási Gyurka; igazgató bácsi, még megvan mindig az a könyv, amit akkor kaptam.

Részben van így a játékokkal. Komoly játékparkja van minden csoportnak külön-külön, mint ahogy a könyvtári könyvet is csoportokra osztottunk el. A játékokat igyekeztünk úgy beszerezni, hogy egyből több darab legyen, és több jusson. A pótlást folyamatosan igyekszünk pótolni. A rongálási százalék semmivel sem több megfigyeléseim alapján, mint az egyéb gyermekekénél. A csoportjátékokon kívül karácsonyra minden gyermek kapott személyi tulajdonul: mackót, babát, zsebívólit, röppentyűt stb. Természetesen ezek egyik része már a múlté, hiszen a mi gyermekeink is kíváncsiak, hogy mi van belül? Viszont az alvós babák, mackók még várják esténként kis gazdájukat, hogy játszhasson vele, mielőtt elalszik.

A parkban is komoly játékparkot hoztunk létre: hinta, bibika, most készül a forgó, amire vigyáznak, ha még nem is olyan mértékben és szinten, mint ahogy azt mi felnőttek szeretnénk.

Talán idetartozó dolog még a zsebpénz kérdése. Ha ilyen — intézményesen — nincs is, de a benti pénztárban van néhány forintja gyermekeinknek, amit alkalmanként kap meg. A nyálánság mellett újabban az is előfordul, hogy bazárát vesznek. Sőt az is, hogy ceruza, füzet is kerül a vásárolt hol-

mik között. (Nem mintha nem kaptak volna ebből eleget.)

Ennyiben kívántam elmondani a fentiekre vonatkozókat.

Befejezésül: A megelőző intézkedéseket nem tartom egyetlen olyan dolognak, amelyek meghozza a megoldást ezen a téren. De az eredmények elérésében egy olyan kiindulópontnak, amelyre támaszkodva, az életkori

sajátosságokat figyelembe véve kielégítő eredményekhez juthatunk. Reméljük, hogy a következetes munka eredményeképpen az intézmény korának arányával növekedőben lesznek az eredmények is.

Szászfalvi László  
igazgató  
Bélmegyer-Fápuszta

RÉVÉSZ BÉLA  
szakvezető, Szeged

## AZ ÉLŐVILÁG 8. OSZTÁLYOS TANMENETÉNEK TERVEZÉSE

Az általános iskola új tantervét fokozatosan vezetjük be. Az Élővilág tantárgy keretében az 1965—66. tanévben a 8. osztályban kerül bevezetésre az új tanterv. Az előző években szerzett tapasztalatok segítséget nyújtanak a 8. osztályos tantervi anyag feldolgozásának megtervezéséhez, tanmenetének összeállításához.

Az oktató-nevelő munkánk eredményessége nagymértékben függ attól, hogy mennyire tudjuk az Élővilág órákat egységes oktatási és nevelési folyamattá kapcsolni. A tanmenet elkészítésekor ennek a szemléletnek kell érvényre jutni. Sohasem elszigetelt órákat, hanem a tanítási órák összefüggő rendszerét kell megterveznünk a tanmenetünk összeállításakor.

Az általános iskolai tanterv meghatározza azokat az oktatási és nevelési feladatokat, melyeknek megfelelően kell végezni pedagógiai munkánkat. Ezen általános célkitűzés mellett szükséges konkretizálni azokat az oktatási és nevelési feladatokat, amelyek az Élővilág tanításában az egyes osztályokra és ezen belül az egyes témákra vonatkoznak. Ez a feladat a tanárra vár. A tanmenet összeállításakor kell az általános iskola célkitűzésében megfogalmazott embereszmény kialakításának általános feladatát, konkrét — az Élővilág tantárgy, 8. osztályára, adott témákra vonatkoztatva — pedagógiai tevékenységek formáira lebontva megtervezni.

Az Élővilág 8. osztályos tantervi anyagának feldolgozása során meg kell oldanunk mindazokat a didaktikai feladatokat, amelyek az ismeretanyaggal kapcsolatosan az oktatás folyamatában szükségszerűen felmerülnek. A didaktikai feladatok egymás utáni sorrendjét, egymáshoz való kapcsolódását, ismétlődését a téma feldolgozása folyamatának tervezésekor kell megoldani.

Alapvető jelentőségű, hogy a tanmenet segítséget nyújtson a tanítási órákra való tartalmi felkészüléshez. Ezt segíti elő az egyes órák oktatási és nevelési súlyponti feladatainak meghatározása és a vonatkozó irodalom feltüntetése.

A 8. osztályos tantervi anyag, „Az élők világának fejlődéstörténeti áttekintése” tárgykör feldolgozásánál kerülni kell az újratanítást. A szilárd, felhasználható tárgyi ismeretek kialakítása igényli a megszerzett ismeretek többszöri felhasználását, gyakorlását. Ezt az ismétlő, munkáltató órák beiktatásával, az egyes órákon pedig a szaktárgyon belüli és a szaktárgyak közötti koncentráció elvének megvalósításával segíthetjük. A tanmenet tervezésekor ezt figyelembe kell vennünk.

Az iskola és az élet szoros kapcsolatát szolgáljuk az ismeretanyagnak a termelésben történő felhasználásának bemutatásával. Erre vonatkozó utalásokat az egyes óráknál kell feltüntetnünk.

A következőkben a tanmenetkészítés felsorolt követelményeinek megvalósulását iparkodom bemutatni az Élővilág 8. osztályos tanmenetének részleteivel. Iparkodtam olyan tervezetet összeállítani, melyben a Tanterv és a Nevelési Terv alapvető követelményei megvalósulnak és hasznos segítője lesz a tanárnak az egyes órákra való közvetlen felkészülésben, az eredményes oktató-nevelő munka megvalósulásában.

## TANMENET

### VIII. osztály

## ÉLŐVILÁG

tantárgyának tanításához

Heti órák száma: 2.

*Évi feladat:* Az V—VII. osztályban megismert fajok rendszerezésével nyerjenek betekintést az élővilág fejlődéstörténetébe.

Ismerjék meg a tanulók az emberré válás folyamatát, az ember egyedfejlődésének főbb szakaszait, az egészséges emberi szervezet felépítését és működését, a szocialista közegészségügy szervezetét és eredményeit. Ezen ismeretekkel alapozza meg a tanulók egészséges életmódra nevelését.

Segítse a testi nevelést azzal, hogy a tanulók tanulmányai nyomán válják tudatossá a helyes napirend szerinti élet. Változtassa ésszerűen napirendjét váratlan feladatok esetén. Ismerje és tartsa meg a személyi és környezeti higiénia szabályait. Ismerje a betegség és baleset elleni védekezés legfontosabb elveit, az elsősegélynyújtás alapelveit és szabályait, szükség esetén tudja azokat helyesen alkalmazni.

Segítse a tanulók dialektikus materialista világnézetének megalapozását, az élőlények és környezetük közötti szoros kapcsolat bizonyításával. Ismerje fel, hogy a természetben minden egymással szoros kapcsolatban, összefüggésben, kölcsönhatásban van. Az egyed és a törzsfejlődés konkrét tényanyagán az anyag állandó mozgásának és változásának érzékeltetésével, a növény, az állat és az ember származástani egységének feltárásával, a természet objektív törvényeinek megismertetésével, megértetésével és igazolásával támogassa a még meglevő babonás, tudománytalan nézetek felismerését.

Tudja, hogy az élővilág mai képe hosszú fejlődés következményeként, tehát nem a teremtes útján jött létre. A fejlődésnek ezt a folyamatát lássa meg a növény- és állatvilág, valamint az ember kialakulásában. Az ember jelenlegi testalkata, keze, beszéde, gondolkodása hosszú fejlődés eredménye.

A szocialista hazaszeretetre és a nemzetköziségre nevelést támogassa azzal, hogy megismerteti a lakóhelyéhez közelfekvő természetvédelmi táj (Fehér-tó) jelentőségét, védelmét. Ismertetni kell az anyaggal kapcsolatban nagy kutatók, tudósok munkáját, eredményét. Tényekkel kell bizonyítani a Magyar Népköztársaság alkotmányának egészségügyi vonatkozásait. Ismertetni kell a magyar egészségügyi szervezetet. Tudatosítani kell, hogy hazánkban a gyógyítás mellett ma már a betegségek megelőzésén van a hangsúly (rendszeres orvosi vizsgálat, üdülők, gyógyüdülők, fertőző betegségek elleni küzdelem). Az egészségügyi ellátottság javulása, a jobb életmód hozzájárul az eddig pusztító népbetegségek megszűnéséhez.

A munkára nevelés érdekében a tanulók tanulmányaik és személyes tapasztalataik alapján ismerjék fel, hogy a munka végzése az egészséges és boldog emberi élet feltétele. Győződjenek meg a munka döntő szerepéről az emberré válás folyamatában. Alakuljon ki az Élővilág tanulásának helyes módszere. A biológia iránt érdeklődők kapjanak lehetőséget újabb ismereteknek önálló megszerzéséhez. Alakuljon ki annak a készsége, hogy tanulás közben odahaza is betartsa a higiénia megismert elemi szabályait (világítás, óránkénti pihenés, helyes testtartás, szellőztetés).

Az esztétikai nevelést segítse azzal, hogy megtanítja a tiszta, gondozott külső szépségének értékelését. Törekedjen a tanuló külseje gondozására. Öltözködésében, hajviseletében stb. különböztesse meg az egészségügyi szempontból helyest, ízléset az ízléstelentől. Testtartását, testmozgását igyekezzék harmonikussá és könnyeddé tenni.

Értelmi erőinek fejlesztése érdekében a tanítási órákon folyó leíró, összehasonlító és rendszerező tevékenység az önálló gondolkodásra, helyes általánosításra, az ismeretek alkalmazására nevelje a tanulókat.

## I. AZ ÉLŐK VILÁGÁNAK FEJLŐDÉSTÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉSE

*Feladat:* Az élettelen és az élő összehasonlítása. Az élet kialakulásának, a növény és az állat közös eredetének megismertetése elemi fokon, hangsúlyozva a szervezet és a környezet kapcsolatát, az alkalmazkodás tényét, a létért való küzdelem alakító hatását, a természetes és mesterséges kiválasztódás lényegét. A létért való küzdelem a kiválogatódás útján újabb és újabb fajokat alakít ki, amelyek ma is változékonyak.



A növény- és állatvilág és az emberré válás történetének ismertetése az élőlények fejlődéstörténeti sorrendjében a tanulók fajismeretére és biológiai alapfogalmakra vonatkozó ismereteire támaszkodva. Rendszerezés a fejlettség és rokonság, vagyis a származás alapján.

A dialektikus materialista világnézet fejlesztése érdekében az élet keletkezésének tudományos alapon nyugvó magyarázata; annak megvilágítása, hogy a legegyszerűbb növények az élettelenből ugrásszerűen jöttek létre. Annak megértése, hogy a természeti törvények befolyásolják az élőlények szervezetének kialakulását, az életkörülmények megváltozása az élő szervezet megváltozásához vezet. Az emberré válás történetének áttekintésénél meggyőzéssel megértetni a munka és a társadalmi élet szerepét a folyamatban; tudatosítani, hogy a földön egységes emberfaj él, és ezen belül meglevő emberfajták egyenlő képességűek és értékűek; megvilágítani a fajméltó háborús uszító szerepét.

A hazafias nevelést támogatja a magyar kutatók munkájának megismertetése.

A munkára nevelést szolgálja a növény- és állatrendszertani gyűjtemények, az Egyetemi Fűvészkert megismerése, gyűjtemények összeállítás.

## 1. A NÖVÉNYVILÁG ÁTTEKINTÉSE

### IX. 1. 1. Szervezési feladatok. Típusnövények áttekintése

Df.: Az évi tennivalók ismertetése. Utasítás a munkafüzet vezetésére vonatkozóan. Gyűjtési feladatok meghatározása, ütemezése. Felelősök teendőinek meghatározása, személyének megválasztása.

Csiperkegomba, ezüstmoha, erdei pajzsika, erdei fenyő, szilvafa, búza felismerése és jellemzése a leglényegesebb jegyek alapján, csoportos foglalkozás keretében.

Ot.: Ismeretek alkalmazására szánt óra.

Sz.: Munkafüzetek, gyűjtemények, csiperkegomba modell, ezüstmoha-párna; erdei pajzsika levele spóratartókkal, tőke; erdei fenyő ág, toboz; szilvafa ág, termés, virágmodell; búza szára, virága, termése; kézinagyítók.

Ko.: Év. 5. és 6. osztályos anyagával.

J.: Az óra feladatait a tanulók csoportos foglalkozás keretében, önállóan oldják meg. Az óra befejező részében munkájukról beszámolnak. Tanulmányi kirándulás előkészítése, megfigyelési feladatok meghatározása, szempontok közlése.

### 2. Egyetemi Fűvészkert megtekintése

Df.: A szervezet és környezet kapcsolatára, az alkalmazkodás tényére, a létért való küzdelemre vonatkozó tapasztalat gyűjtése.

Ot.: Tanulmányi kirándulás.

### IX. 2. 3. Az élő anyag kialakulása az élettelen anyagból

Df.: Ui.: Az élet keletkezésének feltételei. A növények és állatok ősei. Az élőlények alkalmazkodása a szárazföldi élethez. Azok az élőlények, amelyek a változásokhoz alkalmazkodni tudtak, fennmaradtak, a többiek elpusztultak. A megmaradtak is változtak, fejlődtek. Megállapításaik a tanulmányi kirándulás tapasztalatára támaszkodnak. A növény- és állatvilág rendszerezésének kategóriái. A fejlődéstörténeti rendszer. Linné K.

Eb.: A növény- és állatvilág fejlődése.

Ot.: Új ismeretet feldolgozó óra.

Ko.: Év.: 6. o. Életközösségek.

7. o. Idegen tájak élővilága.

Sz.: Rajzban a növények és állatok törzsfája.

A növény- és állatvilág fejlődése. (Diafilm)

A növényvilág történetét ábrázoló vázlat a következő órákon is.

### 4. A virágatlan növények

Df.: E.: Az élőanyag kialakulása és fejlődése.

Ui.: Vírusok. A baktériumok a növényvilág legegyszerűbb, legkisebb, legrégebb és legelterjedtebb növényei. A moszatok önálló táplálkozású, vízi, telepes testű növények. A fejlődés folyamán a tipikus sejt kialakulása. Moszatokból származnak a szárazföldi növények.

Gombák fonál-felépítésű, telepestestű, szárazföldi klorofill nélküli növények. Spórákkal szaporodnak.

Mohák és harasztok klorofillt tartalmazó, önálló táplálkozású, szárazföldi spórás növények. Mohák különböző sejtekkel, sejtcsoportokkal, kezdetleges szervekkel rendelkeznek. Átmenetet képeznek a száras növények felé. Harasztoknak valódi hajtás- és gyökérrendszerük van, virágjuk azonban még nincs.

- Ot.: Vegyes.
- Ko.: Év.: 7. o. A növényi sejt. Gyökérgumók. 8. o. Fertőző betegségek.  
 6. o. Moszatok. A csiperkegomba és a gyilkos galóca. A kukorica kártevői, üszöggomba.  
 5. o. A szőlő, peronoszpóra, lisztharman.  
 6. o. Mohák, erdei pajzsika.  
 7. o. Szállító szövetek.
- Pt.: Erjesztő baktériumok felhasználása. Gombák jelentősége az élősk világában (fenyők tápanyag felvétele; állatok, emberek tápláléka; növényi betegségek okozói; gyógyítás szolgálatában a penicillin). Tőzeg felhasználása. Kőszén keletkezése.
- Sz.: Tankönyv ábrái, faliképek. Moszatokról tanultak mikroszkópikus demonstrálása. Peronoszpóra és lisztharman szőlőlevélen, üszöggomba, csiperkegomba. Levéllenyomat kőszénben. Erdei pajzsika, ezüst moha spóratartói. Kézinagyítók.
- Ir.: Nt. 324—327, 330—336, 340, 358—385, 386, 394—396, 398—401, 403, 411—426, 432—433, 436—444, 457—463.  
 W. Weidel: A vírus.  
 Ivánovics Gy.: Emberi betegségeket okozó vírusok.  
 Horváth J.: Mikrobiológia.  
 Bohus—Kalmár—Ubrizsy: Magyarország kalaposgombái.  
 Bohus—Kalmár: Erdő-mező gombái.  
 Boros A.: Magyarország mohái.
- IX. 3. 5—7. *A virágos növények*
- Df.: Üi.: Nyitvatermő magvas növények. A petesejt nyitott termőlevélén van. Termés még nincs. Fenyők. Zárvatermők a legfejlettebb növények. Kialakult a rovar-megporzásra alkalmas virág, a termőlevél bezárulásával a termő, a termés. A nyitvatermő sok sziklevele a zárvatermővé fejlődés következtében kettővé, majd eggyé csökkent. Kétszikűek és egyszikűek általános jellemzése. Gazdaságilag jelentősebb családjaik ismertetése.
- Ko.: 6. o. Az erdei fenyő.  
 7. o. A virág részei, megporzás, megtermékenyítés, a termés fejlődése.  
 5—6. o.-ban a gyümölcsfákról, zöldségfélékről, a szántóföldön termesztett növényekről tanultak.
- Pt.: Fenyő felhasználása. Helyi körülményeknek megfelelően a gazdaságilag jelentősebb növények felhasználása.
- Sz.: Élőnövények, herbárium, falikép, tankönyv ábrái, virágmodellek.
- Ir.: Nt. 466, 478—483, 487—490, 500—518, 555—558, 566—568, 574—575, 578—579, 615—616, 629—636.
- J.: Rendszerezés szempontjainak közlése.
8. *A növényvilág áttekintése*
- Df.: A növényvilág áttekintése, rendszerezése a fejlettség és rokonság, vagyis a származás alapján. A tanulógyűjtemények ellenőrzése.
- Ot.: Rendszerezés.
- Sz.: Az egyes kategóriákra jellemző növények, képek, modellek újbóli bemutatása. A növényvilág történetét ábrázoló vázlat.
- J.: Jávorka S. életéről és munkásságáról megemlékezni.
- X. 1. 9. *A növényvilág fejlődéséről tanultak ellenőrzése*
- Df.: A növényvilág fejlődésére jellemző jegyek alapján az anyag áttekintése önálló feleletek formájában.
- Ot.: Ellenőrző.
- Sz.: Az anyaggal kapcsolatos tanulói gyűjtemény.

#### Rövidítések:

- Df. = didaktikai feladat  
 Üi. = új ismeret  
 E. = ellenőrzés  
 Eb. = elsődleges bevésés, rögzítés  
 Ot. = óratípus  
 Sz. = szemléltetés  
 Ko. = koncentráció  
 Pt. = politéchnikai vonatkozás  
 Ir. = irodalom  
 Nt. = Soó—Haraszty—Hortobágyi—Kiss—  
 Uherkovich: Növénytan

Az első nap bizony kissé szorongó szívvel léptem át leendő iskolám küszöbét. Hogy fog fogadni az igazgatóm, milyenek lesznek a gyerekek?

Az igazgatónőmmel folytatott beszélgetés nagyon kellemesen telt el, viszont megdöbbenem, mikor közölte velem, hogy a nyolcadik osztályban lesznek osztályfőnök. Nagy megtiszteltetésnek éreztem ezt, de ugyanekkor össze is szorult a szívem, hogy osztályfőnök leszek, ráadásul a nyolcadikban! Hisz ezek a gyerekek már nagyok, tulajdonképpen félük felnőttek, hogy fognak majd rámm hallgatni?

Az első óráim a nyolcadikban volt. A gyerekek kíváncsian fogadtak. Ez mindenestre egy kicsit biztató volt. Elhatároztam, hogy felnőttként fogom őket kezelni, és így próbálom megtalálni a hozzájuk vezető utat. Már az első napokban megbizonyosodhattam, nem lesz könnyű dologom.

Telt, múlt az idő, és bizony az egyik gyerekkel nagyon sok bajom volt. Szemtelen volt, visszabeszélt, nem hagyta a többieket sem figyelni, szóval ő volt az osztály legrosszabb gyereke. És én is elkövettem vele szemben egy hibát, éspedig azt, hogy az osztály előtt próbáltam őt jó útra téríteni. Ez nem járt eredménnyel. Szinte teljesen tanács-talan voltam. Néhány hét eltelte után azonban ez a gyerek odajött hozzám és arra kért, hogy ha ráérek, szánjak rá egy kis időt, szeretne velem beszélni. Erre adtam is alkalmat, hisz én is nagyon kíváncsi voltam, mit akar nekem mondani. A gyerek azzal a kéréssel állt elő, hogy segítsék neki megjavulni, mert ez neki így nagyon rossz, mindenki őt szidja, és nem tudja, hogy javuljon meg. Bizony könny szaladt a szemembe. Nagyon boldog

voltam, hogy ilyen kéréssel fordul hozzám, és rájöttem arra, hogy ez a gyerek egyáltalán nem rossz, legfeljebb egy kicsit nehezebben nevelhető, mint a többi. Beszélgetésünk után kezét fogtunk, és ő fogadalmat tett, hogy megjavul. Én pedig megígértem neki, hogy segíteni fogom. Azóta jónéhányszor beszélgettünk is, sőt beszélgetésünkbe bevontam még másik két gyereket is, akik szintén problémát okoztak az osztályban. És ezek a meghitt beszélgetések eredményhez is vezettek.

Közben az első szülői értekezletet is meg kellett tartanom. Már előre nagy problémát jelentett. Soha életemben még nem voltam szülői értekezleten, nemhogy még én tartsak ilyet. Az volt a szerencsém, hogy az osztályszülői értekezlet előtt összevont értekezletet tartottunk, és így ott minden aktuális probléma feltárására lehetőség nyílt.

Mikor befejeződött az összevont értekezlet, bementem a szülőkkel az osztályba. Nem tudtam mivel kezdem, de a bemutatkozás után mindenki érdeklődni kezdett gyermeke tanulmányi eredménye és magatartása után. Azután valósággal rátámadtak a szülők a szóban forgó gyerek édesanyjára. El lehet képzelni, milyen érzés lehetett ez az édesanyának és egyúttal nekem is. Éreztem, hogy itt nekem cselekedni kell. És elmeséltem Gyurkával folytatott beszélgetésünket.

A végén jómagam, de a szülők is meghatódtak. Úgy éreztem, hogy sikerült a szülőkkel is megértetnem, nem lehet megbélyegezni valakit, hogy rossz, mert ez nem igaz. Hanem mindent el kell követnünk, hogy rendes, becsületes embert neveljünk belőle.

*Kadlicskó Magda,*  
Csévharaszt, Pest megye

## EGY ISKOLAI KIÁLLÍTÁS

Felszabadulásunk 20. évfordulója tiszteletére az 1964—65. tanév végén iskolai kiállítással demonstráltuk azt a munkát, amit a Szegedi Tanárképző Főiskola I. sz. Gyakorló Általános Iskolájának nevelői és gyermekközössége végez. E kiállítás megszervezéséről, kivitelezéséről is eredményeiről az alábbiakban összegeztem tapasztalatainkat.

### 1. Szervezés és koncepció

A kiállítás megrendezését már a tanév elején tervbe vettük, iskolánk munkatervében szerepelt, tehát az egész nevelőtestület ennek tudatában végezhetette az évi munkát, a művelődésügyi miniszter tanévnyitói utasítása szellemében. Mert többek között éppen a kiállításra való felkészüléssel biztosítottuk,

hogy iskolai munkánk egészében és sok apró mozzanatában méltó helyet foglaljon el az évfordulóra való felkészülés.

Az alkalom szükségessé tett bizonyos törcénítiséget az összeállításban, végeredményben azonban a jelent akartuk bemutatni, az oktatási reformmal korszerűsített általános iskola munkáját. Ezért a kiállítás szerkezeti felépítésében, tartalmában nem az általában szokásos osztályonkénti bemutatást követtük, és nem tagoltuk szét az anyagot „alsó” és „felső” tagozatos szekciókra sem, hanem egy-egy tantárgy keretében az egységet, az oktatási folyamatot (a reformtanterv szerinti koncentrikus bővülést vagy a linearitást) akartuk a látogatóknak kivetíteni, tantárgyakon

belül az I. osztálytól, megszakítás nélkül a végző VIII. osztályig.

A tervszerű lebonyolítás érdekében létrehoztuk a kiállítás rendező bizottságát, amelynek tagjai általában a szaktárgyi munkaközösségek vezetői voltak, s amelyet egyik megbízott kartársunk irányított és fogott össze.

Az alapkoncepció az anyag gondos kiválasztására készítette munkaközösségeinket. A reformtanterv alapján végzett munkát demonstrálandó, egy-egy tantárgy egészét, az oktatási folyamatban elfoglalt helyét tisztán, áttekinthetően bemutatni viszonylag kevés anyaggal lehet. Ezért úgy határoztunk, hogy pl. osztályonként 1—1, ill. évfolyamonként 3—3 füzet tükrözze egy-egy tantárgy (pl. magyar, számtan) írásbeli anyagát. Ugyanígy, hogy 1—1 tanulói munkadarabbal érzékeltezzük pl. az ipari jellegű gyakorlati foglalkozás tantervi követelményeit.

S végül szeretnénk volna bemutatni azt is, hogy oktató-nevelő munkánkban milyen mértékben tartunk lépést a korszerűséggel.

Az alapelveknek, célkitűzéseinknek megfelelően, ütemterv szerint heteken át folyt a gyűjtő, előkészítő munka (pl. az iskola történetére vonatkozó anyag összeállítása, oklevelek, serlegek, fényképek, műsoros régi meghívók összegyűjtése, grafikonok, tablók készítése). S végül az egész anyag birtokában megtörtént a tantárgyi részlegek kijelölése, az elrendezés, majd a kivitelezés, ami részlegenként a munkaközösségek tevékenységével, végeredményben az egész nevelőtestület összmunkájával valósult meg, de bevontuk ebbe a tanulókat is.

## 2. A kivitelezés

Bizonyos történetiséget követve úgy gondoltuk, sokak számára nem lesz érdektelen olvasni az első terem fő falán iskolánk történetének legfontosabb mozzanatait, amelyek 85 esztendő sűríteték össze. Vagy olvasni azoknak a nevelőknek a nevét, akik 1945 óta tanítottak iskolánkban, ma már azonban a főiskolán, az egyetemen, illetve sorsuk és tehetségük szerint másutt működnek, vagy nyugdíjasok, vagy a sírjuknál adózunk kegyelettel emléküknél. Úgy gondoltuk, nem lesz érdektelen azoknak a grafikonoknak, diagramoknak megtekintése sem, amelyek iskolánk 20 éves anyagi fejlődését, bővülését mutatják. 1946-ban mindössze 10 tanuló-csoporttal, 10 nevelővel működött az iskola; ma pedig 26 tanulócsoporthal (24 osztály, 2 napközi otthonos csoport, kb. 750 tanuló), 48 nevelővel, 5 metodikussal rendelkezünk, kb. 250 tanárjelöltet képezünk. Mintegy 1000 ember munkája összegeződik eredményeinkben. E munka során 10 nevelőtestületi tag részesült az évek folyamán komány-, ill. minisztériumi kitüntetésben, s ez éppen az év-

fordulón, mikor eredményeinket vettük számba, töltött el bennünket teljesebb örömmel. (Mindezt műszaki rajzlapra tussal írt, rajzolt táblákkal, névsorokkal és fényképes tablóval mutattuk be.)

Ez a történetiség, az emlékek számba vétele fellelhető volt a kiállítás fényképanyagában, amely fényképek az illanó idő egy-egy mozzanatát, a múlt kiemelkedő eseményeit, eredményeit örökítik meg: énekharcoknak (a régi műsoros meghívók mellett), sportolcinknak (az oklevelek, serlegek, érmek mellett) évek óta kiemelkedő teljesítményeit állítják újból elébünk. Vagy gyermekszínpadunk sikeres előadásairól őriztek meg jeleneteket, úttörő- és kisdoboséletünk egy-egy felejthetetlen eseményét: a soproni, a salgói, a dömösi tábor szépségeit, vidámságát, az avató ünnepélyeket, a kulturális sereg-szemléket, irodalmi, földrajzi országtúráról kirándulásaink élményeit, hazánk tájainak szépségeit idézik, vagy a napközi otthon kis közösségének vidám pillanatait őrzik.

Az egyes tantárgyak keretében végzett munkát tehát folyamatosan, I. osztálytól kezdődően mutattuk be. Pl. a magyar nyelv és irodalmat a maga összetettségében: az I—VIII. o. írás, olvasás, fogalmazás, irodalom, nyelvtan, helyesírás anyagát a tanulók munkafüzeteivel, dolgozataival, a tanári szemléltetést is demonstráló táblai rajzokkal, helyesírási táblákkal. A számtan-mértan anyagának világos, áttekinthető elrendezése ugyancsak I. osztálytól kezdődően tükrözte a tanulónak a világ mennyiségi és térbeli összefüggéseire vonatkozó ismereteinek bővülését, a logikus gondolkodás és az absztraháló képesség fejlődését, az önellenőrzéssel kivitelezett munkát, a gyakorlati élettel való kapcsolatot, a tanári készítésű eszközökkel véggezhető terepmérés mozzanatait.

Az egyes tantárgyak tantervi bemutatása egybefonódott azzal a törekvésünkkel, hogy érzékeltessük, mennyire tartunk lépést a korszerűséggel oktató-nevelő munkánkban. Ezt fejezte ki pl. a magyar nyelv tanításában lefolytatott programozás kísérletét tükröző feladatlapok bemutatása, amire különben fizikából és számtanból is tettünk lépéseket. Ezt mutatta az irodalmi múzeum eddig összegyűlt anyaga. A történelem részlegében a fotó szakkörben házilag készített nagy formátumú képek bemutatása, amelyek a művészettörténeti részek szemléltetésére alkalmasak. Ugyancsak történelemből a korhű öltözetet bemutató babák, az őskor emberének életmódját szemléletesen elképzeltető makettek, amelyeket mind a gyermekek készítették, s amelyek egyben demonstrálták, miként lehet felhasználni a gyarkorlati foglalkozás során kialakított manuális jártasságokat egy ún. „humán” tantárgy keretében.

A korszerűsége való\* törekvést mutatták az élővilág részlegében a tanulói munkával készített formalinos preparátumok, növény- és bogárgyűjtemények, amelyekkel a tantárgy óráin meg tudjuk valósítani a tömeges szemléltetést.

Hasonló természetű volt az is, amit a kémia, fizika részlegében láthattunk: a tanulókísérletekre vonatkozó anyag, amellyel azt érzékeltettük, hogy ha a tanulók is tevékenyen részt vesznek a kísérletezésben, sokkal realisabbak és tartósabbak lesznek ismereteik.

A mágneses tábla, a mágneses applikáció, amely a dinamikus szemléltetést teszi lehetővé, szinte minden tantárgy anyagában szerepelt. Ezt mondhatjuk el a magnetofon és a diafilm felhasználásáról is, amelyet több tantárgy tanításában sikerrel alkalmazunk.

A tanárjelöltek hospitálásának eredményesebbé tételét szolgálja a fizika részlegében kiállított fülhallgatók készülék, amellyel a jelöltek a bemutató óra közben irányítást kaphatnak megfigyeléseik számára.

A korszerű nyelvtanítást tükrözte az orosz nyelv részlegének anyaga, az V. osztálytól a VIII-ig bemutatva a koncentrikusan bővülő beszélgetési témakörök applikációs eljárással szemléltethető képanyagát, majd a nyelvi tények elsajátításának eredményeit az önálló olvasásig és a beszélgetésig. Az orosz nyelvű beszélgetési versenyek kitűnő eredményei (az idén városi első és második hely, országos 7. helyezés) azt mutatják hogy iskolánkban megvalósul az orosz nyelv tanításában a korszerű elv: „Az igazi nyelvtudás: a nyelvet beszélni.” A levelező szakkör mintegy 150 tanulója levelez moszkvai, leningrádi, kиеvi, voronyezsi pártásokkal és más népi demokratikus országok oroszul tudó tanulóival, nagyban elmélyítve gyermeinkben a proletár nemzetköziség érzését. A szakkör levelezési anyagának egy részét is bemutattuk.

A gyakorlati foglalkozás hatalmas anyaga I. osztálytól kezdődően — ipari jelleggel — a papír, fa, fém és műanyagmegmunkálást, a gép- és villanyszerelés alapműveleteinek eredményeit, a műveletek elvégzésekor kialakított jártasságokat mutatta be, s egyben érzékeltette munkaoktatásunknak a Reformtervben elfoglalt helyét és szerepét. Ide kapcsolódott a mezőgazdasági foglalkozás őszi és tavaszi gyakorlatait demonstráló anyag, továbbá a téli foglalkozások anyaga és a háztartási gyakorlatok keretében végzett kézi és gépi varrás, szabás, horgolás, kötés, hímzés szép darabjai, amelyek mögött a tanulók megfelelő fokú technikai, technológiai ismeretei, s a szerszámok ügyes kezelése húzódik meg. S végül még az ezermester és a hajómodellező szakkör darabjai tanúskodtak tanulóink fejlett manuális készségéről, s a mű-

vészi rajztanfolyam 3 és 1/2 méteres papírmozaijka zárta a kiállítást a folyósó végének magasában.

### 3. Konklúzió

Végül is a viszonylag kevés, gondosan kiválogatott anyag három nagy termet és egy folyósót töltött meg a falon, asztalokon, üveges szekrényekben elhelyezett füzetek, rajzok, képek, munkadarabok formájában. A tanulók munkájának e produktumai a gyakorlat fokán a jártasságok és készségek szintjének mutatói még akkor is, ha ezeket a kiállítás jellegéhez alkalmazkodva a legjobbakból válogattuk is össze, mert össztömegükben bizonyos átlagot jelentenek.

Végelemzésben az egész kiállítás azt érzékeltette, hogy a tanulók intellektuális képességeinek fejlesztése a termelő munkával szoros egységben valósul meg iskolánkban, hogy a gyakorlati életre nevelünk, hogy a személyiség mindenoldalú fejlesztésével igyekszünk eleget tenni a reform célkitűzéseinek.

Kiállításunk tehát egy nagy iskolaközösség összképét demonstrálta a tanári-tanulói közös tevékenység konkrét munkadarabjaival, amelyek nem holt, improktív tárgyak, hanem a jellem kifejezői is, hiszen bennük a tanulók értelmi, világnézeti, erkölcsi, esztétikai, testi fejlettsége, neveltsége is tükröződik, mint a felszabadult munka igazi értéke.

E demonstráció, amelyet igen sok pedagógus, szülő, tanuló és más érdeklődő tekintett meg, kölcsönös tapasztalatcsere volt a szakemberek számára, s egyben szembenézés önmagunkkal, egységben látás, eredményeink és hiányosságaink számbavétele, amelyek meghatározzák további tennivalóinkat.

CSILLIK LÁSZLÓ

Kávási Sándornak folyóiratunk ez évi 3. számának 233. oldalán megjelent TÖRTÉNELEM, TÖRTÉNET című cikkéhez kiegészítésként közöljük az alábbi jegyzetet, azzal a megjegyzéssel, hogy a témával kapcsolatos számottevő irodalom nem áll rendelkezésre. A cikk írója lényegében ezekre a forrásokra hivatkozik:

### JEGYZETEK

1. A magyar nyelv értelmező szótára VI. Bp. 1962. 787., 788—789.
2. Itt Plehánov találó megállapítására gondolunk, ti. arra, hogy minden valamelyest is egzakt tudománynak pontosan meghatározott terminológiát kell alkal-

- maznia. Plehánov: Irodalom és esztétika Bp. 1960. 1.
3. A marxizmus—leninizmus alapjai Bp. 1960. 114.
  4. Kornis Gyula: Történetfilozófia Bp. 124. 5—6.
  5. Domanovszky Sándor: Előszó. Magyar művelődéstörténet I. Bp. é. n. 8.
  6. Uo. 10—11.
  7. Szabó István: Bevezetés a történettud-

- mányba (Egyetemi jegyzet) Debrecen, 1958. 1.
8. Kornis Gyula i. m. Bp. 1924. 5.
  9. Marx—Engels i. m. Karl Marx és Friedrich Engels művei 3. Bp. 1960. 20—21.
  10. Uo. 37.
  11. MNy XXI. 220.
  12. Kornis Gyula i. m. Bp. 1924. 5.

*Kávássy Sándor*

## SZEMLE

### KÓRUSVEZETŐK FIGYELMÉBE!

Kalmár Márton: Daloló Ifjúság c. gyűjteményének II. kötete megjelent. Sokszor a legnagyobb gondot jelenti a kórusvezetőknek, hogy mit is adjanak ügyes, szép hangú növendékeik kezébe? Ez a kis kötet évekre bőségesen ellátja a kórust szép feladatok megoldásával.

Himnuszok — több szólamú feldolgozásban is, — Úttörődalok, pl. Szokolay: Sok kicsi sokra megy c. igényes műve, — Kánonok, közöttük Mozart: Tele hordó c. kánonja, amelynél kár, hogy Jankovich szövegét nem olvashatjuk, mert az jobban általános iskolás gyermekeknek való, s év végén komoly zenéi élményt jelent tanulóinknak a szöveg és a zene pompás találkozása.

Gyönyörködhetünk a kötet táblapozása közben a kórusirodalom gyöngyszemeiben: régi mesterektől pl. Marenzio: Gyere pajtás énekelni, vagy Lasso: Felragyog szép májusunk c. művei, s nem nélkülözzük a mai magyar szerzők alkotásait sem, sőt, még más népek zenéjéből is kapunk ízelítőt. Ahol pedig mód van társas zenélésre, ahhoz is nyújt anyagot e kis gyűjtemény.

Az egyes kórusművekhez fűzött rövid megjegyzések az előadás módjához nyújtanak segítséget a karvezetők és kórustagok részére.

A Tankönyvkiadó Vállalat által közreadott kötet megérdemli, hogy minden haladó énekkar repertoárját gazdagítsa.

*dr. Baranyi Albertné*

*E. A. Steinfeldt:*

### A MODERN IRODALMI OROSZ NYELV GYAKORISÁGI SZÓTÁRA

Annak ellenére, hogy lassan már két éve lesz a mű megjelenésének, Szegedre csak most jutott el. A mű híre azonban már régen megelőzte jövetelét. Ez nem is csoda, hiszen, az

idegen nyelvet tanulókat mindig foglalkoztatja az a tény: milyen szavak elsajátításával tanul meg az ember az illető nyelven leghamarabb és legkönnyebben beszélni? Ugyan hány szót kell megtanulni ahhoz, hogy az illető nyelvet tanuló meg tudja magát értetni az adott idegen nyelven, jelen esetben orosz nyelven?

Természetesen a leggyakrabban használt szavak azok, amelyek segítségével jutunk leghamarabb egy nyelv birtokába. A leggyakrabban használatos szavak összeállítása rendkívül nagy jelentőségű, mivel ha rendelkezünk egy olyan szótárral, amely erre választ ad nekünk, akkor nem kell feleslegesen terhelni agyunkat ritkán használatos szavakkal. Ezek azok a kérdések, amelyek szükségessé tették, hogy megállapítsák, összegyűjtsék azokat a szavakat, melyek leggyakrabban használatosak az orosz nyelvben. A szerzőnek és munkatársainak sokféle szöveget kellett megvizsgálnia, hogy kigyűjtsék a leggyakoribb szavakat.

Gyakoriság szótár már e mű előtt is jelent meg néhány, de mind más-más területét vizsgálta az orosz nyelvnek: vagy az irodalmi nyelvet vette csupán alapul, vagy a gyermekek nyelvét stb., és ezek a szótárak is többnyire külföldön jelentek meg. Steinfeldt az első nyelvész, aki korszerű nyelvstatistikai módszerek alapján összegezte ezirányú kutatásait. A szerzőn kívül a munkában 300 ember vett részt: filológus hallgatók, észt középiskolai orosz szakos tanárok. A szótárkészítő munka folyamán hangaszorgalommal 400 ezer szót gyűjtöttek össze, a következő szövegtípusok alapján:

szépirodalmi művek:	150 ezer
színdarabok:	50 ezer
rádió:	100 ezer
publicisztikai szöveg:	100 ezer
Osszesen:	400 ezer.

A szavakat kartotékkolták oly módon, hogy a 400 ezer szócikknek, 400 ezer kartoték felelt meg. A szavakat abban a grammatikai alakban írták ki, amelyben előfordult az adott szövegben. Ez a szógyakoriság megállapítá-

sával egyidőben lehetőséget adott a nyelvtani formák gyakoriságának megállapítására is. Külön-külön vizsgálták a különböző szófajokat, hogy végül megkapják az orosz nyelv rendszerének leggyakoribban használt 2500 szavát.

Az általános iskolai tanároknak e gyakorisági szótár nagyon nagy segítséget nyújthat munkájukban. E mű segítségével kézben kapják azon szavak gyűjteményét, melyek a mai orosz nyelv magját alkotják. E szótáranyagot megvizsgálva, áttanulmányozva, lehetőség nyílik arra, hogy orosz nyelvi tudásukat ellenőrizzék, ill. gyakorisági szótár alapján továbbfejlesszék, miután megfelelő magyar jelentéssel kiegészítik a szótár adta szavakat.

*Erdei Mihály*

#### HÁZI OLVASMÁNYOK ELEMZÉSE

az általános iskolai irodalomtanításban

Szerkesztette: Kolta Ferenc

Tankönyvkiadó, 1964. 308 oldal

Szép feladat vár a nevelés területén a magyarorszákos nevelőkre. A mi feladatunk megszerettetni a magyar és világirodalom értékes műveit növendégeinkkel. Az irodalmi művekből hazánk történelmének kiemelkedő hőseit, régmúlt idők embereit, távoli korok, messze vidékek életét, a mai élet munkásait ismeri meg a tanuló. Ezeken a műveken keresztül nyelvünk szépségét és gazdagságát is bemutatjuk növendégeinknek.

A magyar irodalom tanításának feladatai közül Tantervünkben a következőket olvashatjuk: (irodalomtanár) „szerettesse meg az irodalmat, hogy a tanulók rendszeres olvasókká váljanak, gyönyörködni tudjanak az irodalmi alkotásokban, és fejlessze irodalmi, esztétikai ízlésüket”. Nehéz, de szép feladatot állít elének a Tanterv. Megmondja azt is, hogy mit, miért, és utal arra is, hogyan tegyünk eleget ennek a feladatnak.

Valóban egyik fő feladatunk az olvasóvá nevelés, az olvasás megszerettetése. Riedl Frigyes szerint: „Az irodalomtanárnak az a hivatása, hogy megtanítsa növendégeit olvasni.” Ugy kell megszerettetni az általános iskolában az olvasást, hogy a könyv szükségletévé váljék növendégeinknek. Ennek az olvasási kedvnek a felébresztését szolgálják a kötelező és ajánlott könyvek az általános iskola öt osztályában.

Szakirodalomunkban kevés cikket, tanulmányt találunk a kötelező olvasmányok tárgyalásával kapcsolatban. Örömmel vettem kezembe és olvastam a Pécsi Tanárképző Főiskola Irodalmi Tanszékének módszertani munkaközössége által készített *Házi olvasmányok elemzése* című könyvet.

A Művelődésügyi Minisztérium rendeletére kiadott könyv *Előszavában* és a *Bevezetésben* a szerkesztő *Kolta Ferenc* megírja, hogy módszertani téren és az anyaggyűjtés terén akar segíteni a magyarorszákos nevelőkön a könyv. Az olvasásra nevelés elvi kérdéseit és gyakorlati lehetőségeit a Bevezetés tárgyalja. Beszél arról — amit a gyakorlatban sokszor tapasztalhatunk, hogy a kötelező jelleg milyen idegenkedést vált ki a tanulókból. Mivel a Tanterv által biztosított néhány óra kevésnek bizonyul célunk eléréséhez, a szakkörön, üttörőfoglalkozásokon iktassunk be az ajánlott olvasmányok megbeszélésére időt. „Szakítanunk kell a sematikus-elemzési szempontok unalmát kiváltó, a legszébb könyv hatását is csökkentő, egyforma alkalmazásával” — így ír Kolta Ferenc. Igaza van, mert az eddigi gyakorlat többnyire az volt, hogy megpróbáltunk kedvet ébresztetni a könyv olvasásához. Adtunk megfigyelési szempontokat, azután a tanuló úgy ahogy megbirkózott a feladattal. Olvasott, olvasgató, de nem az egész művet, csak azt a részt, ahol tetszett neki. Javasolja Kolta, hogy a „szabad beszélgetésektől a kötöttebb menetű teljes műelemzésig a sémáktól mentes megbeszélések sokféle változatát kell alkalmaznunk”. Mindehhez kitűnő példákat is találunk a könyvben. Hangsúlyozza, hogy fontos követelmény, hogy élményszerű legyen a könyv tárgyalása, mert csak azok nyерik meg a tanulókat tetszését, melyek izgalmasak. A házi olvasmányok alapformáit külön elemzi a kötelező és külön az ajánlott olvasmányokkal kapcsolatban. Az olvasásra nevelés jártékos formáiról is szól a szerző (megjelenítés, irodalmi vetélkedő, fogalmazási verseny stb.).

A részletes bevezetés után több műelemzést olvashatunk *Vörös József* és *Kolta Ferenc* tollából.

A Műelemzés című részben értékes feldolgozásokat találunk a kötelező és ajánlott olvasmányokhoz. Ezek a tanár ismereteit bővítik, munkáját könnyítik meg, mert nem kell sok forrásmunka után keresnie, itt feldolgozva olvashatja. Minden alkalommal megtaláljuk (kisebb betűvel szedve) a mű cselekményét is. A szereplők jellemzése után az író ábrázoló művészetének elemzése következik. Az iskolai feldolgozáshoz is kapunk néhány szempontot órákra bontva. Alapos, komoly munkára vall, hogy több esetben lapszámot megjelölve kapjuk a felhasználható részeket a regényből. (Néha még azt is jelölik, amit nem magyar órán, hanem történelem órán kamatoztathatunk jobban.) Pl. Tatay Sándor ajánlott regényéből a 8. osztályos történelem anyaghoz a tüntetés leírása. (Nem feledkeznek meg a szerzők a felolvasó-fogalmazási versenyekről sem. Szemléltetéshez alkalmas képeket, filmeket is megemlítenek.) Gogolnál

pl. a Zercsanyikov-könyv 63. oldaláról a néma-jelenet képét ajánlja szemléltetésül. (Mindezen műelemzés után igen értékes irodalmat találunk.) (Pl. Jókai: Kőszívű ember fiai c. műelemzés után 5, Gárdonyi Géza: Egri csillagok c. műelemzés után 15 tanulmány felsorolása következik, sőt illusztrációkat, vázlatrajzokat is megnevez.)

A könyvnek terjedelemben leghosszabb része a *Didaktikai jellegű elemzések* cím alatt található, Müller Klára öt, Muszty László 8 elemzését olvashatjuk.

Nézzük meg, hogyan segít a 8. osztály ajánlott olvasmányának feldolgozásához (Charles Dickens Copperfield Dávid) Müller Klára elemzése!

I. Az olvasás előkészítése c. részben az előmunkálatokkal foglalkozik (történelmi ismeretek, „előolvasók” búvárkodásainak beszámolóit, faliújság stb.), majd az előkészítő órát szervezi meg a következőképpen:

1. Az író élete.

2. A mű ismertetése.

3. Megfigyelő szempontok ismertetése, rögzítése. (Emlékeztető sorok a táblára: Figyeld meg!)

4. Írásbeli feldolgozásra alkalmas témák.

II. A regény feldolgozásának elemzésekor az óra céljának megjelölése után életét tárgyalja. Ezután a megbeszélés kérdései következnek:

a) Milyen megpróbáltatások után vesz részt Dávid először cselekvően sorsának irányításában? (A tanulók aktivizálódása itt történik.)

b) Milyen tulajdonságok révén emelkedik ki Dávid helyzetéből?

c) Hogyan mutatkozik a „Copperfield Dávid”-ban Dickens magasrendű művészete? (Témaválasztás, szerkezet, jellemábrázolás, egyéni sajátosságok, meseszövege.)

d) Nekünk, mai embereknek milyen tanulságot szolgálhat a könyv?

A 6. osztály számára ajánlott Hegedüs Géza: Erdőntúli veszedelem c. mű elemzésekor Muszty László az író életével ismerteti meg. Érdekes és tanulságos az író levélrészlete, melyet a munkaközösség által feltett kérdésre „Hogyan született meg a regény?” — válaszolt. Ezután olvashatjuk a 16 fejezetből álló regény cselekményét. Nemes példaképek — gyűlöletes alakok címen a szereplők egyéni, majd csoportos jellemzése követ-

kezik. Művészi leírások — a környezet festése részben oldalra kijelölt szemelvényekkel bizonyítja, hogy mennyire segít a cselekmény megértéséhez, a jellemek ismeretéhez a mű hangja, leírása, nyelvi kifejezései, képei. Az iskolai feldolgozásokhoz ad szempontokat. Itt utal a tantárgyi koncentrációra (történelem). Javasolja a történelemtanár meghívását a könyv megbeszélésére. Sok jó kérdést, érdekes szempontokat, megoldható feladatot sorol fel a továbbiakban az elemzés.

Az önálló olvasásra nevelést nem lehet eléggé korán megkezdeni. Az alsótagozatos kartársakra is fontos feladat vár ezen a téren. A 2. osztálytól már a technikai nehézségek átlépése után a jobban olvasókat az irodalmi értékű könyv olvasása felé kell irányítanunk. Biztosan nagy segítséget kapnak a kartársak, ha elolvassák a könyvből Tankó István tollából Móra Ferenc: Kincskereső kisködmön c. 4. osztály számára kijelölt kötelező olvasmány feldolgozását. *Beszámolóik iskolai feldolgozásokról* c. részben található. A szerző ennél a műnél nem annyira az olvasási készség kialakítását tekintette fő célnak, hanem a közösségi érzés kialakítását és érzelm ébresztését. Valóban jól látta, ez a mű az érzelmi nevelés területén nélkülözhetetlen.

Ebben a részben olvashatjuk még Molnár Ferenc kötelező és Gajdár ajánlott művének feldolgozását. Újszerű, hogy Tankó a Pál utcai fiúk c. regény feldolgozásakor nem a tanulókkal fogalmaztatta meg az olvasónapló anyagát, hanem a tanulók által született megállapításokat a tanár tollbamondási anyagként íratta be a füzetbe, nyelvtan órákon. Mind a három elemzésben a már jól bevált gyakorlat eredményéről számol be a szerző.

A könyv elolvasása után azt állapíthatjuk meg, hogy szakirodalmunk gazdagodott egy értékes könyvvel. Érteke az, hogy sok utat mutat, változatos módszerekre utal a cél érdekében.

Gyakorlott pedagógusok kipróbált módszerével folytatott elemzések leírása mindannyiunk számára követendő példa. Jó lenne, ha minden magyartanár kezében lehetne a könyv, vagy legalább található lenne az iskola könyvtárában. Megkönnyítené további munkánkat, mert a házi olvasmányok feldolgozása igen nehéz feladatot néz minden magyartanító nevelőre.

Ferenczy Istvánné

## A MUNKÁRA NEVELÉS HAZAI TÖRTÉNETÉBŐL

Budapest, Akadémiai Kiadó, 1965.

Értekes könyvvel gazdagodott neveléstörténeti irodalmunk: a munkára nevelés magyarországi törekvéseinek egy-egy fontosabb

időszakát, irányzatát dolgozták fel a fenti című kötet egyes tanulmányainak szerzői. A kötetben szereplő dolgozatok nem adják



a munkára nevelés magyarországi történetének teljességét, mégis szemléltetően bizonyítják azt a sok értékes törekvést, amelyek a múltban, vagy már a felszabadulás után ennek a fontos nevelési feladat elméleti és gyakorlati kérdéseinek igyekeztek helyes, az adott kor színvonalának, nevelési feladatainak megfelelő megoldást találni. Az egyes tanulmányok nem adnak szervesen összefüggő áttekintést a munkára nevelés fejlődéséről, de történeti sorrendben elhelyezve módunk van betekintést kapni a XV. századi céhes, oktatástól kezdve a felszabadulás utáni munkára nevelési törekvésekbe is. A tanulmányok között vannak olyanok, amelyek már viszonylag ismert témákkal, egyénekkel kapcsolatban tárják fel a munkára neveléssel kapcsolatos tényeket s állapítanak meg értékes, új összefüggéseket. Pl.: Földes Éva: A korszerű termelési ismeretek helye Comenius és Apáczai pedagógiájában; Hanzó Lajos: Törekvések az oktatás gyakorlatiasabbá tételére Tessedik korában; Süle Sándor: Oktatás és termelőmunka a keszthelyi Georgikonban; Nagy Sándor: A tanulói aktivitás Nagy László pedagógiájában; Wök Sándor: A munkaiskola problémái a Tanácsköztársaság idején. A kötet többi tanulmányai eddig fel nem tárt törekvéseket dolgoznak fel. Ezeket átolvasva önkéntelenül vetődik fel a kérdés: ezek a régi, de értékes törekvések miért maradtak ilyen sokáig feltáratlanul, hogyan feledkezhetünk meg róluk s miért nem hasznosítottuk ezeket egyrészt a gyakorlati nevelőmunkánk folyamatában, másrészt a magyar neveléstörténet fejlődési vonalának értékelésében. Ezek a tanulmányok a következők: Mészáros István: Céhes oktatásunk a XV—XVI. században; Sipos Istvánné: A hradehi erdőgazdaság iskolája; Bajkó Mátyás: Az életre és a munkára nevelés igényei a reformkori tantervi tervezetekben; Balogh István: A mezőgazdasági ismeretek tanítása az elemi iskolákban 1840—1945 között. Felkai László: Új eljárások meghonosodása a budapesti gyakorló gimnázium XIX. század végi oktató munkájában; Búzás László: Nemese Müller Márta Családi Iskolája; Simon Gyula: A szegedi Cselekvés Iskolája; Kiss Árpád: Iskola és élet kapcsolata az általános iskola első koncepciójában.

A kötet előszava hangsúlyozza: a tanulmányokkal segítséget igyekeztek nyújtani „a gyakorlat munkásainak a ma témái között való eligazodáshoz”. Úgy gondolom, ezt a célkitűzést maradék nélkül teljesítették sőt a gyakorlati segítség nyújtáson kívül gazdag magyar neveléstörténeti értékeket tártak fel. Ezt már a címek pusztá felsorolása is mutatja.

A munkára nevelés gyakorlati oldala még ma sem teljesen és tökéletesen megoldott. Ha csak a felszabadulás óta eltelt idő ilyen irányú törekvéseit gondoljuk végig, akkor is láthatjuk, hogy milyen formában, milyen keretek között és tartalommal próbálkoztak a munkára neveléssel. A szocialista nevelésmélet elvileg már tisztázta a legfontosabb kérdéseket, mégis megtörtént, hogy az 1945-től eltelt időszakon belül néhány évig mellőzött nevelési feladat volt a munkára nevelés. Pedig a szocialista embert kialakító nevelési cél nagy fontosságot tulajdonít a munkára nevelésnek. A feltárt hagyományok is azt igazolják, hogy a haladó magyar pedagógia helyesen látta meg a munkára nevelés jelentőségét s éppen ezért áll rendelkezésünkre ez a gazdag neveléstörténeti anyag. Természetesen a munkára nevelés elvi vonatkozásai korabeli polgári pedagógiai, lélektani elméletekre támaszkodtak, azokat módosították, vagy azokkal álltak szemben, alapvető vonásuk azonban a munka nevelő, embert formáló jelentőségének felismerése volt. Így válik lehetővé az, hogy ezzel kapcsolatban ma is használható elvi megállapításokat teszünk s érdemes is ezeket a gondolatokat nevelőmunkánk végzése közben felidézni, s ezzel is elmélyíteni, tudatosítani munkánk elméleti oldalát.

A munkára neveléssel kapcsolatban szinte valamennyi tanulmány érinti a ma is időszerű pedagógiai problémát: a tanulói aktivitás kérdését. Itt megint sok adat bizonyítja azt, hogy az oktatás modernizálása, magasabb szintre emelése állandóan felveti a tanulók aktív bekapcsolódását az ismeretszerzés folyamatába. Az ezzel kapcsolatos elvi fejtegetésekből ismét sok hasznos, elgondolkodtató észrevételt tanulhatunk meg.

Mind a munkára neveléssel, mind az aktivitással kapcsolatban különösen azért értékesek ezek a tanulmányok, mert döntő többségükben nem elméleti törekvéseket elemeznek, hanem a gyakorlatban is alkalmazott módszerek bevezetéséről tájékoztatnak bennünket. A sok tanulmány közül ilyen szempontból is, főleg azonban helyi jellegénél fogva is külön ki kell emelni a szegedi Cselekvés Iskolájáról szóló tanulmányt. A tanulmány átolvasása után egyrészt a büszkeség érzése foghatja el a szegedi olvasót, látva azt a helyes törekvést, amelyet a gyakorló iskola kezdeményezett, másrészt pedig a hagyományt megismerve további ösztönzésre buzdíthat az oktató-nevelőmunka megjavítására, kezdeményezésre.

BERECZKI SÁNDOR  
főiskolai adjunktus

Több mint két évtizeddel ezelőtt, 1944-ben jelent meg dr. Haltenberger Mihály első tengerészeti földrajza, mely a Föld kikötőinek gazdasági-földrajzi értékelését adta. Most, a magyar tengerésztiszt-képzés 30. évfordulójára írt s egykori hallgatóinak ajánlott könyve tematikailag lényegesen bővült és komplex módon mutatja be a tengereket és a kikötővárosokat.

Haltenberger könyve három nagy fejezetre oszlik. Az első (13—64. old.) a tengerhajózással kapcsolatos általános ismereteket közli. Így pl. ebben a fejezetben foglalkozik a tengerek és szárazföldek arányával, a tenger-szorosokkal és a hajózó csatornákkal. Sok statisztikai adat és nagyon szemléletes térképvázlat mutatja be a Föld termelési centrumait és a termékeknek a fogyasztópiachoz vezető legfontosabb útvonalait. Ezt követően a kikötők természeti földrajzi és gazdasági problémáival foglalkozik, majd a tengeri kikötőket funkciójuk alapján osztályozza. Megkülönböztet kereskedelmi, hadi, halász és téli kikötőket, továbbá üzemanyagállomásokat és menedékkikötőket. Bemutatja a világkikötők forgalmát, mely szerint (1960-ban) a sorrend a következőképpen alakult: New York (100), Rotterdam (83), Kuwait (Mena al-Ahmadi, 77), London (59), Maracaibo (59 millió súlytonna) stb.

Érdekes adatokat találunk a tengeri közlekedés fejlődéséről és a világ kereskedelmi flottájáról. Megállapítja, hogy a világ kereskedelmi hajóállománya 1938-hoz képest majdnem megkétszereződött: 1960-ban a háború előtti 67,8 millió BRT-val szemben már 129, 8 millió tonna szerepel. Ugyancsak tájékoztat a hajózási útvonalokról, a hírszolgálatról és a tengerhajózás biztonsági tényezőiről és a hajózás történetéről. Mindezt tömören, a zavaró és fölösleges részletek mellőzésével tárgyalja.

A könyv második nagy fejezete (67—120. old.) a tengerek fizikai földrajzát ismerteti: éspedig *óceánográfiai és thalassográfiai* tagolásban. Ez utóbbi rész az egyes óceánok és melléktengerek részletes tengerrajzi leírása.

Egy-egy kikötő a mögöttes gazdasági táj (ország) legfontosabb *kiviteli és behozatali kapuja*. A Föld 400 félmillió vagy attól népesebb nagyvárosa közül kb. 100 kikötőváros. Ezeket a nemzetközi jelentőségű, továbbá a kisebb, egy adott ország, ill. táj élete szempontjából fontos kikötőket, számszerint mintegy kilencszázat ismertet a harmadik fejezet (123—246. old.) Először a szocialista világrendszer országainak európai kikötőit, majd a többi kontinens országait és kikötővárosait tárgyalja. Helyes tematikai arányok jellemzik ezt a fejezetet is, a nemzetközi jelentőségű kikötővárosokat részletesen ismerteti, míg a kevésbé forgalmas kikötők csak felsorolásszerűen szerepelnek. Ez a fejezet összefoglalásszerűen bemutatja az egyes országok gazdasági életét és ezzel összefüggésben a kikötők funkcióját és gazdaságföldrajzi jelentőségét.

Haltenberger „Tengerészeti földrajz”-a hatalmas ismeretanyagot ölel fel igen kitűnő, áttekinthető rendszerezésben. Gazdag névanyaga és a könyvben található rengeteg számszerű adat ellenére is élvezetes olvasmány. Különösen a sok rajzot (142 db.) és a szép nagyméretű képeket kell még kiemelnünk, melyek szemléltetésként az általános iskolától az egyetemekig egyaránt felhasználhatók.

Dr. Haltenberger Mihály könyve a felszabadulás utáni földrajzi irodalom egyik kiváló alkotása, mely nemcsak a kereskedelmi tengerésztiszt-jelöltek kézikönyve, hanem az egész magyar geográfus társadalomé.

(Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1965.)

FRISNYÁK SÁNDOR

## СОДЕРЖАНИЕ

Иштван Гаждо: Системы чисел в низших классах .....	237
Яношнэ Надь: Введение первоклассников в приобретение знаний ..	241
Имре Бувари: Формирование сознания и сочинение в 3 классе ....	245
Алайош Ковач: Игра на службе у воспитания .....	248
Бела Рис: Метод марксистской диалектики и развитие личности ученика .....	251
Янош Вейднер: О программированном обучении (часть 2) .....	255
Ласло Шомфан: О разборе слов .....	264
Геза Олас: Некоторые замечания к преподаванию географии в шко- ле-девятилетке в Чехословакии .....	266
Йозеф Майор: Новый учебник истории для 6 класса .....	274
Обсуждение учебников: .....	278
МАСТЕРСКАЯ .....	285
Иштван Немет: Вопросы о преподавании основных знаний о карте в 5 классе восьмилетки. — Калман Туран: Некоторые вопросы препода- вания истории в 5 классе. — Пал Глозик: Преподавание бросания малень- кого мяча для подготовки обучения метания копья. — Янош Маги: Орга- низация переписки школьников на русском языке и её воспитательный эффект. — Яношнэ Дьёри: Применение игровых фигур в первом классе. — Маг- да Кадличко: Мои первые проблемы. — Ласло Харшани и Ишт- ван Новак: Как организовать спортивные кружки пионеров. — Габор Дьёри д-р: Применение промышленного телевидения в подготовке и перепод- готовке учителей. — Ласло Сасфалви: Изучение воспитания охраны лич- ной и общественной собственности. — Ласло Чиллик: Выставка в школе. — Бела Ревес: Планировка учебного плана 8 класса по "живому миру",, ОБЗОР .....	312

## INHALT

<i>I. Gazsó:</i> Zahlensysteme in der Unterstufe .....	237
<i>Fr. J. Nagy:</i> Einführung der Schulanfänger in den Lernprozess .....	241
<i>I. Buvári:</i> Bewusstseinsformung und Niederschrift in der 3. Klasse .....	245
<i>A. Kovács:</i> Das Spiel im Dienste der Erziehung .....	248
<i>B. Riesz:</i> Die marxistische Dialektik und die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit.....	251
<i>J. Weidner:</i> Über den programmierten Unterricht (II. Teil) .....	255
<i>L. Somjai:</i> Über Wortanalyse .....	264
<i>G. Olasz:</i> Einige Bemerkungen über den Geographieunterricht in der tschechoslowakischen neunklassigen Grundschule .....	266
<i>J. Major:</i> Das neue Geschichtslehrbuch für die 6. Klasse .....	274
<i>Lehrbuchdiskussion</i> .....	278
<i>I. Németh:</i> Unterrichtsprobleme im Zusammenhang mit der Vermittlung von Grundkenntnissen der Landkarte in der 5. Klasse — <i>K. Turai:</i> Einige Probleme des Geschichtsunterrichts in der 5. Klasse — <i>P. Glózik:</i> Das Schlagballwerfen als vorbereitende Übung für das Speerwerfen — <i>J. Magi:</i> Die Organisation des Brief- werfen als vorbereitende Übung für das Speerwerfen — <i>J. Magi:</i> Die Organisation des Briefwechsels der Kinder in russischer Sprache und sein erzieherisch-didaktischer Wert — <i>Fr. J. Györi:</i> Die Anwendung von Spielgegenständen in der 1. Klasse — <i>Fr. M. Kadlicskó:</i> Meine ersten Probleme — <i>L. Harsányi u. I. Novák:</i> Wie organisiert man die Pioniersportgemeinschaften? — <i>Dr. G. Györy:</i> Die Benutzung des industriellen Fernsehens in der Lehreraus- und -weiterbildung — <i>L. Szászfalvy:</i> Untersuchungen bei der Erziehung zur Achtung des persönlichen u. gesellschaft- lichen Eigentums — <i>L. Csillik:</i> Eine Schulausstellung — <i>B. Révész:</i> Das Aufstellen des Lehrganges der 8. Klasse für das Fach „Die lebende Welt“.	
<i>Rundschau</i> .....	312